

Leopoldina Maria dos Santos Sousa Almeida

*Exploração da Temática Amorosa na Poesia de Eugénio
Tavares
Proposta de Abordagem no 3º ciclo do Ensino Secundário*



Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses

ISE, Junho de 2008

Leopoldina Maria dos Santos Sousa Almeida

*Exploração da Temática amorosa na Poesia de Eugénio
Tavares*

Proposta de abordagem no 3º ciclo do Ensino Secundário

Trabalho Científico apresentado no ISE para obtenção do grau de Licenciado em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses, sob a orientação da Dra. Fátima Fernandes.

ISE, Junho de 2008

Aprovado pelos membros do Júri homologado pelo Concelho Científico como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em Estudos Caboverdianos e Portugueses.

O Júri:

ISE, Praia, ____/ ____/ 08

Dedicatória

Aos meus Pais, a quem devo o que sei, o que eu
faço, àqueles a quem devo a vida!

Agradecimentos

A realização deste trabalho não teria sido possível sem os preciosos apoios que recebi. Gostaria de agradecer a todos aqueles que acreditaram na minha capacidade, me incentivaram e me deram forças, quer a nível espiritual, emocional ou financeiro, fazendo com que um sonho se tornasse realidade.

Assim, agradeço primeiramente a Deus, que me deu saúde e oportunidade para estar viva, e conseguir realizar-me profissionalmente.

Ao meu pai Francisco, ao meu irmão Valdir, e uma gratificação especial à minha mãe Lurdes, que sempre esteve do meu lado em todos os momentos e me transmitiu forças, sem as quais, atingir esta meta seria impossível.

À Tia Joana e aos meus primos Cleusa, Núria e Gilito, pela força, paciência, compreensão e carinho que me dedicaram durante estes cinco anos.

Aos meus Tios Antero e Valdemiro, pelo incansável apoio emocional e financeiro que me concederam, dando-me ânimo para prosseguir.

À minha orientadora, Dra. Fátima Fernandes pelas horas que dedicou a este trabalho e pelo carinho e segurança que me confiou.

Aos meus amigos que me ampararam nos momentos de desgaste e me fizeram acreditar ser possível a realização do presente trabalho.

Finalmente, mas não menos importantes, a todos, familiares colegas, professores, funcionários das instituições por onde passei, pessoas com quem partilhei experiência e de quem guardarei saudades.

Os professores necessitam da sabedoria universal de uma enciclopédia, da perícia financeira de um bancário, da versatilidade de um camaleão, da coragem de um santo mártir, da subtileza de uma serpente, dos olhos de um falcão, da gentileza de uma pomba, da força de um leão, da pele de um rinoceronte e da perseverança do diabo.

Wuilian Carr (1969)

Índice

Dedicatória	4
Agradecimentos	5

Capítulo I.....	8
1.1 - Introdução.....	8
1.2 - Objectivos.....	10
1.2.1 - Objectivos Gerais:	10
1.2.2 - Objectivos Específicos:	10
1.3 - Enquadramento Teórico	11
1.3.1 - O papel da integração no processo ensino/aprendizagem	11
1.3.2 - As variáveis: Leitor; Texto e Contexto	14
1.3.3 - O modelo construtivista.....	15
1.3.4 - A Zona de Desenvolvimento Proximal	19
1.3.5 - Os benefícios da perspectiva Vigotskiana para educação	19
1.3.6 – A educação em Cabo Verde	20
Capítulo II.....	22
2.1 - Da observação directa à Prática Pedagógica – O Texto Literário no 3º ciclo	22
2.2 - Apresentação e Análise dos resultados	25
2.3 - Cruzamento dos dados da Classe social da Idade e da Repetência.....	28
2.4 – Interesse e gosto pela leitura - algumas constatações.....	36
Capítulo III.....	39
3.1 – Caracterização da prática pedagógica em função do guião	39
3.1.1 – Aula 1	40
3.1.2 - Aula 2	42
3.2 – Apresentação de dados – Leitura dos questionários aplicados aos professores.....	44
3.3 - Análise das relações entre a Teoria e a Práticas dos Professores	46
Capítulo IV	49
4.1 – Exploração do texto poético no 3º ciclo do Ensino Secundário – 11º ano - proposta alternativa	49
Capítulo V	59
5.1- Conclusão	59
5.2- Considerações finais	60
Bibliografia	62
Anexos	64
Abreviaturas.....	65
Índice dos quadros	65
Biobibliografia de Eugénio Tavares	67
Texto de Eugénio Tavares	68
Guiões	69

Capítulo I

1.1 - Introdução

O ensino da literatura foi sempre a preocupação de todos aqueles que se debruçam e/ou investem os seus esforços no estudo de textos literários, na sua divulgação e reconhecimento.

A pertinência de tal preocupação originou uma disciplina denominada “Didáctica da Literatura”. É uma das mais recentes disciplinas de didáctica com pouco mais que uma década de existência e refere-se à literatura na sua especificidade pedagógica. Munida de um estatuto teórico-prático e interdisciplinar, esta disciplina constitui uma metodologia sobre o fazer e interessa-se pela colocação em prática do próprio fazer, evitando centrar-se apenas num discurso teórico, o que lhe atribui um campo de investigação de grande complexidade.

Segundo Carlos Reis a “Didáctica da Literatura” é a disciplina que procura estabelecer, definir e ordenar instrumentos conceptuais e estratégias pedagógicas que motivem e orientem a leitura crítica dos textos literários em contexto escolar.

Paulatinamente a investigação na área da Didáctica da literatura tem conseguido a sua autonomia, bem como, resolver problemas da prática do ensino, embora esta se faça através de intervenções que pecam pela ausência de uma rigorosa ponderação dos conteúdos a ensinar e da validade das estratégias.

Os saberes que intervêm na constituição do objecto da didáctica da literatura são oriundas dos: Estudos literários (Teoria Literária; História Literária Crítica Literária); Linguística Geral e Aplicada e Estudos Educacionais (sociolinguística, pedagogia, psicologia).

A didáctica da literatura tem como objectivo seleccionar de forma pertinente e adequada o que ensinar, como, para quê e quando ensinar; clarificar os saberes específicos do ensino da literatura (métodos, processos, técnicas e estratégias); contribuir para a autonomia do professor e promover a reflexão sobre o relacionamento entre a literatura e as outras áreas.

Compartilhando da mesma preocupação, referente ao ensino da literatura, sentimos a necessidade de dar, de igual modo, o nosso contributo, desenvolvendo um trabalho de pesquisa no qual pretendemos apresentar uma proposta alternativa de “carácter pedagógico didáctico”, com o intuito de apresentar estratégias e metodologias que contribuam para a motivação do aluno relativamente à aula de exploração do texto literário, desenvolvida segundo uma abordagem construtivista do processo de ensino/aprendizagem.

A proposta que apresentamos está planificada para alunos do 11º ano de escolaridade e enquadra-se na unidade temática ***“Pré-claridade – O texto Poético”*** das orientações curriculares do 3º ciclo do ensino secundário. Com a apresentação desta proposta pretende-se:

- Fornecer aos docentes mais estratégias e recursos inovadores e reciclar as práticas e hábitos tradicionais;
- Incentivar os alunos a desenvolverem o gosto e o interesse pela leitura, pois é preocupante a crise de leitura ora vivida, embora seja do conhecimento de todos que “o sucesso escolar e a integração social de cada indivíduo depende do interesse e domínio pela e da leitura”. (Alarcão, 1995: 14). Daí a necessidade de reflectir sobre a criação do gosto pela leitura uma vez que o mesmo tem implicação na vida escolar e reflexos explícitos na sociedade.

O trabalho está estruturado em cinco secções: O Ensino da literatura, onde se fundamenta e contextualiza a realização da presente proposta; A observação directa à prática pedagógica – o texto literário no terceiro ciclo que se debruça sobre o processo de leitura e o ensino do texto literário, com a aplicação de inquéritos a dois professores um da área de Humanística e outro da de Ciências e Tecnologias e respectivos alunos, a fim de efectuar uma reflexão e análise dos dados adquiridos e ter conhecimento das estratégias e recursos que precisam ser remediados e inovados; A apresentação da proposta metodológica onde é realizada a proposta alternativa propriamente dita; as Conclusões e Considerações finais incluindo também as referências bibliográficas; e finalmente, os Anexos que compreende a

biobibliografia de Eugénio Tavares, o Guião: de observação de aulas, dos questionários aos professores e aos alunos e os textos propostos para análise.

Quanto à escolha do autor trata-se de uma homenagem à obra de Eugénio Tavares e a expressão da nossa admiração à sua poesia principalmente a de temática amorosa. Por ser uma temática que consta no programa do décimo primeiro ano a abordagem numa perspectiva didáctico-pedagógica é uma tentativa de dar o nosso contributo no sentido de serem melhoradas as estratégias, recursos e metodologias de exploração de textos poéticos nas aulas de língua portuguesa, bem como, uma reflexão sobre a didáctica da literatura nas nossas escolas.

Na mesma linha de ideias, sentimos que há uma necessidade de fazer uma reflexão e análise sobre os constrangimentos enfrentados pelos alunos relativamente à leitura porque constata-se que no meio estudantil muitos educandos não têm o hábito de ler e a prática dentro e fora da sala de aula não dá muita relevância à leitura.

Dadas as implicações da leitura na vida activa de um indivíduo, por ser indispensável para o acesso a todo tipo de conhecimento, possibilitando-lhe autonomia e liberdade e concedendo-lhe uma maior capacidade para exercer a cidadania e participar activamente na sociedade, enquanto educadores, é nossa tarefa fazer com que os alunos adquiram as competências de leitura e tenham a consciência e o domínio das suas capacidades.

1.2 - Objectivos

1.2.1 - Objectivos Gerais:

- Proporcionar uma melhor aprendizagem através da Leitura;
- Propor estratégias de exploração do texto poético que possam motivar os alunos e despertar neles o “bichinho” da curiosidade saciada pelo hábito da leitura;
- Reconhecer o autor Eugénio Tavares enquanto poeta Pré-claridoso.

1.2.2 - Objectivos Específicos:

- Conhecer e avaliar a metodologia seguida pelos professores de Língua Portuguesa na leccionação da literatura no terceiro ciclo;

- Identificar os mecanismos teóricos a explorar na análise da obra literária de Eugénio Tavares;
- Apresentar as possíveis estratégias/metodologias que contribuam para:
 - a motivação dos alunos e alargar os seus conhecimentos referentes à vida e obra do poeta;
 - uma melhor compreensão do género lírico e autonomia dos alunos na análise dos textos poéticos;
 - o estímulo da criatividade e fazer com que a actividade de leitura desenvolva competências, habilidades e atitudes significativas nos alunos.

1.3 - Enquadramento Teórico

Ao longo do processo ensino aprendizagem o homem sempre teve a preocupação de descobrir a melhor forma para o sucesso das suas actividades, e num mundo como o em que vivemos, onde a educação e o conhecimento assumem cada vez mais um papel preponderante, é indispensável que o ensino desenvolva competências de alto nível, promovendo a formação de cidadãos activos, com capacidades de pensar e de se adaptar às novas situações.

Daí a importância da **Abordagem por Competências** no ensino, especificamente na **prática da leitura**. Competência é o que permite a cada indivíduo realizar correctamente uma tarefa complexa, é “saber fazer face aos problemas do quotidiano” **Rogiers** (2004). Nas aulas é preciso desenvolver nos alunos competências gerais, que serão de extrema importância na resolução das diferentes situações da vida quotidiana. Para que isso aconteça, os docentes devem fornecer aos alunos recursos, por um lado, e por outro, mostrar-lhes como os utilizar para resolver uma “situação problema” (criar situações reais parecidas a qualquer uma com que os alunos se irão deparar fora do recinto escolar). Agregada à abordagem por competências encontra-se a **Pedagogia da Integração**.

1.3.1 - O papel da integração no processo ensino/aprendizagem

Integrar é transferir os conhecimentos adquiridos no contexto escolar para um contexto do quotidiano **Rogiers** (2004). Abreviando diremos que se trata de passar da teoria à prática. Pode-se falar em integração quando o aluno aplica os conhecimentos, adquiridos

anteriormente, num contexto novo e se empenha pessoalmente na resolução da “situação problema”.

Uma situação de integração é proveitosa, tanto para o aluno como para o professor, pois, permite ao primeiro averiguar se conseguiu assimilar os recursos ultimamente adquiridos e se os novos objectivos foram alcançados, e ao segundo, determinar o que foi ou não conseguido pelos alunos.

Sendo assim, constata-se que a abordagem por competências apresenta algumas vantagens na formação de indivíduos capacitados e independentes, porque serve de base à pedagogia da integração que é revolucionária em vários aspectos: permite aos alunos estabelecerem a interdisciplinaridade e aplicar as aprendizagens no quotidiano e aos professores exercerem uma pedagogia que motiva, desperta interesse, prazer e emoção; coopera com os alunos no sentido de os ajudar a compreender melhor a vida e o mundo; encorajá-los a acreditar e valorizar as suas potencialidades e capacidades “remediando” as lacunas de cada um.

Portanto um professor que tem entusiasmo, que é optimista, que acredita nas possibilidades dos alunos será capaz de exercer uma influência benéfica na classe como um todo e em cada aluno individualmente, por ter uma atitude que estimula e provoca comportamentos ajustados por parte dos mesmos. Consequentemente, a interacção professor/aluno ou o relacionamento entre ambos será saudável e repleta de atitudes construtivas.

Os comportamentos/atitudes acima referidos demonstram que a competência não é um talento nato, mas sim o resultado de um trabalho árduo de muitas horas. Apesar das inovações e dos contributos dados pela abordagem por competência ao ensino do português, ainda é frequente encontrarmos na sala de aula, aulas ministradas sob a abordagem clássica. Isso explica o desinteresse dos alunos e a sua desmotivação perante as aulas de língua portuguesa.

É do conhecimento de todos que na abordagem clássica o foco das atenções é o professor. Este possui conhecimentos sólidos e tem a obrigação de os passar aos seus discípulos. Perante esta situação o aluno é entendido enquanto ser passivo e incompetente, que adivinha e desenvolve a mensagem que o professor quer (a resposta certa). Esta situação é consequência da importância atribuída, pelo professor e pelo aluno, ao resultado, ou seja, ao produto do ensino (conseguir boa nota e transitar de ano) em detrimento do “processo

conjunto de construção do conhecimento” que conduziu à obtenção desse resultado, contribuindo para uma imagem desnivelada da prática educacional.

No entanto, também hoje, encontramos aulas orientadas segundo o modelo construtivista, pois, com o decorrer dos tempos os princípios mudaram, bem como as ideologias, e no tocante ao ensino não foi diferente. Paulatinamente se foi valorizando as capacidades/potencialidades dos alunos, as quais foram ganhando espaço na sala de aula, passando estes de quem escuta; escreve; responde às perguntas feitas pelos professores, para quem tem ideias formadas, possui a competência de as argumentar, bem como dotado de interesses e gostos próprios.

Em suma, por meio de pesquisas experiências e práticas educacionais, com o evoluir dos tempos, deixou-se de privilegiar o esquema de comunicação baseada apenas na relação “unidireccional” Emissor→ Receptor em que a metodologia aceitava a passividade do aluno e o poder absoluto do professor, e o conceito de educação evoluiu: agora consiste em dar e receber.

O professor passou de dominador para orientador, entidade que divide os momentos da aula com o seu aluno, convida e estimula a sua atenção. Portanto o aluno coloca-se no centro de toda a aprendizagem.

A tradição académica, forma professores, dotando-os de conhecimentos científicos e culturais, de modo a obterem uma formação especializada, balizada no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que vai ser especialista, sendo assim, o objectivo fundamental da formação torna-se o domínio do conteúdo.

Segundo **Garcia** (1999) a formação de professores constitui a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas, que estuda os processos através dos quais os professores se implicam individualmente, ou em grupo, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou reciclam os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo, da escola, com o intuito de melhorar a qualidade da educação que as crianças recebem.

Do exposto, torna-se fundamental e indispensável incutir nos professores de língua portuguesa as seguintes noções: a teoria não é conduzida independentemente da prática e vice-versa; estando o aluno inserido num determinado contexto social, cultural, histórico e político, logo, o ensino é uma actividade social, daí que, ao aluno devem ser dadas orientações

e criadas “situações-problema” dotando-o de comportamentos e aptidões que o auxiliarão na sua vida futura; devendo recorrer a várias estratégias e métodos complementando-as e não apenas a uma.

Se é inútil valorizar exclusivamente o produto da leitura, também não faz sentido valorizar unicamente os seus procedimentos. Nesta perspectiva, **Giasson** (1990) defende a relevância de repensar e reorientar o trabalho prático no ensino da leitura definindo três aspectos principais: **Leitor; Texto contexto.**

1.3.2 - As variáveis: Leitor; Texto e Contexto

Um dos aspectos a ter em conta no acto de ler é a pessoa do **leitor**. A variável leitor é constituída pelas estruturas do sujeito e pelos processos de leitura que ele utiliza, **Denhière** (1985). As estruturas estão relacionadas com o que o leitor é (os seus conhecimentos prévios e as suas atitudes) enquanto que os processos dizem respeito a actividade desempenhada durante o acto da leitura (habilidades a que recorre).

O papel do leitor no que tange a compreensão vem sofrendo alterações desde as concepções antigas até as actuais. No primeiro caso, o acto de leitura consistia na transposição do sentido determinado pelo autor, para a memória do leitor. O leitor tinha que “pescar” o sentido do texto. Actualmente o leitor cria o sentido do texto, baseando-se nos seus próprios conhecimentos e na sua intenção de leitura.

A variável **texto** refere-se ao material a ser lido e pode ser estudada tendo em consideração três aspectos importantes: a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo. A intenção do autor é que orienta os outros dois elementos. A estrutura relaciona-se com a organização das ideias do texto feita pelo autor, enquanto o conteúdo se direcciona para o que o autor quer transmitir (conceitos, conhecimentos e vocabulário).

O **contexto** encerra os elementos que explicitamente não fazem parte do texto e que não dizem respeito directamente às estruturas ou processo de leitura, contudo ajudam na compreensão do texto. Pode-se distinguir três grupos de contextos: o contexto psicológico (intenção de leitura, interesse pelo texto, etc.); o contexto social (as intervenções dos professores, dos colegas, etc.) e o contexto físico (o tempo disponível, o barulho...).

Em suma, a compreensão na leitura variará segundo o grau de relação entre as três variáveis, nenhum deles nem tão pouco a relação entre eles, poderá ser esquecida pelos responsáveis no ensino/aprendizagem da leitura, e ainda na formação do gosto de ler.

Quanto mais as variáveis leitor, texto e contexto estiveram interligadas, melhor será a compreensão. Há que salientar que para além dos factores intervenientes no acto de ler, em contexto escolar o tratamento pedagógico da leitura deverá integrar três momentos distintos: o momento da pré-leitura, o momento da leitura e o da pós-leitura. Em todos os momentos o professor e o sistema deverão: ter presente que a leitura é um processo interactivo; zelar para que as três variáveis intervenientes (texto, leitor, contexto) se adequem convenientemente.

Esta perspectiva dos papéis do aluno e do professor no ensino da Leitura subentendem, uma visão **Construtivista** do processo de ensino/ aprendizagem.

1.3.3 - O modelo construtivista

Contrariamente à orientação clássica do ensino que concebe o aluno como “tábua rasa”, as pedagogias de orientação construtivista reconhecem que os alunos possuem conhecimentos prévios à educação escolar e que estes são fundamentais no processo de aquisição e construção de novos conhecimentos. Por esta razão, na organização e no desenvolvimento do currículo, os defensores desta corrente – Walon, Piaget e Vigotsky – destacam a importância da identificação dos conhecimentos prévios dos alunos e das estratégias que lhes consciencializa dos seus próprios conhecimentos e dos seus funcionamentos cognitivos.

As ideias prévias são basilares e úteis para o aluno, dado que servem para explicar o mundo onde vivem. São ideias espontâneas, das quais o aluno se serve para resolver outras tarefas. Por isso, não são um conjunto de conceitos assimilados sobre os quais se pode formular um leque de questões ao aluno antes de se iniciar uma nova unidade didáctica, porém, tais conceitos podem ser avaliados através de um teste diagnóstico, facultando ao professor informações sobre os conhecimentos que os alunos possuem a respeito de uma certa matéria, o que será útil para a sua preparação metodológica.

A aprendizagem pressupõe uma integração dos novos conhecimentos nos saberes que já possuíamos (conhecimentos prévios), ampliando-os ou modificando-os, em experiências que rompam com os preconceitos existentes. A organização do processo de ensino/aprendizagem, balizado neste princípio, afasta-se da intenção de provocar uma mera acumulação de conhecimentos (tal como acontece na orientação clássica) e pretende integrar os conhecimentos favorecendo a existência de aprendizagens significativas.

Sintetizando, sendo os interesses e conhecimentos prévios dos alunos específicos e marcados pelas experiências de vida diversas, a aprendizagem consequentemente é um acto pessoal, fruto de uma construção também pessoal. No entanto, apesar de ser pessoal, a aprendizagem não é um acto isolado, por cooperar com outros elementos, como é o caso dos agentes culturais que são condicionalismos indispensáveis para a construção pessoal, ou seja, os pares e também os professores têm um papel importante na construção do saber.

Por outro lado, este processo de construção do saber desenvolve-se numa forte relação com as situações sociais (situação-problema) pelo que o conhecimento e a aprendizagem são, também, processos de construção social. Deste modo as actividades realizadas acerca do levantamento de ideias prévias devem possuir as seguintes características:

- Permitir a avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos, em relação aos novos conteúdos de aprendizagem;
- Apresentar os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos;
- Serem adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos;
- Suscitarem desafios para os alunos, isto é, ter em consideração as suas competências actuais, desenvolvendo-as através das necessárias ajudas;
- Provocar conflitos cognitivos e estimular a actividade mental do aluno, fundamental para que se estabeleçam relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios;
- Fomentar uma atitude favorável, isto é, ser motivadora relativamente à aprendizagem;
- Ajudar os alunos a desenvolver competências de “aprender a aprender” que lhes permitam tornar-se cada vez mais autónomos.

Portanto, a aprendizagem sugerida na metodologia didáctica construtivista implica que se parta do conhecimento das ideias específicas do aluno no que respeita a situações problemáticas (problemas reais do quotidiano) que foram encaradas como conteúdos didácticos. Todas as implicações metodológicas que este tipo de conhecimento acarreta são

fundamentais, porque servem de base para a organização das tarefas do professor, com o objectivo de as melhorar, corrigir e ampliar. Traz à luz uma nova forma de ensinar, que se afasta das rotinas e dos vícios anteriores. Ao aluno corresponde um papel decisivo na aprendizagem, passa a ser o centro das atenções, mas para tal, compete ao professor saber orientar e coordenar a reestruturação das suas ideias “vulgares” em contraste com os argumentos científicos.

Na óptica dos construtivistas, para que o processo educativo seja significativo o ensino da língua portuguesa (especificamente da leitura) deve evitar recair nas concepções pedagógicas clássicas, centradas em noções preestabelecidas, transmitidas pelo professor quer directamente através de exposições orais, quer indirectamente sob a forma de diálogo que, em qualquer caso, implica uma posição passiva por parte dos alunos; nos inconvenientes de uma pedagogia exclusivamente informativa, dada a sua inadequação às metodologias de resolução de problemas.

Rua e Cáster (1998) consideram que, nos últimos anos, a perspectiva sociocultural da cognição tem interessado os investigadores. Estes começaram a perspectivar a aprendizagem como um processo social complexo e, como resultado, começaram a explorar a forma como a linguagem, a interacção social e o contexto contribuem para o desenvolvimento cognitivo. Esta linha de investigação, do construtivismo social, radica na teoria de **Vigotsky** que sublinha que o conhecimento é construído socialmente e mediado pelo contexto sociocultural.

Os investigadores que olham para as turmas através da lente construtivista afirmam que o contexto e o ambiente socialmente rico, no qual as crianças interpretam e resolvem problemas, influenciam as estratégias que elas seleccionam para resolverem esses problemas **Giroto & Light**, (1993); **Saxe** (1992). Isto é congruente com a descrição de **Vigotsky** (1962) das duas fontes de conhecimento. Vigotsky descreve duas fontes de conhecimento, a primeira está ligada à interacção com o ambiente, à qual ele designou de **conhecimento do dia-a-dia**: conhecimento básico e o intuitivo ou conhecimento espontâneo, que são as ideias concebidas pela criança sobre a realidade através da sua experiência pessoal (conceitos espontâneos).

A outra fonte de conhecimento é a que deriva da instrução formal que ocorre nas salas de aula. São, portanto, as ideias que as crianças constroem da realidade, mas sob a influência dos outros (conceitos não-espontâneos). Segundo **West e Pines** (1985) este tipo de conhecimento é influenciado pelas interacções com os colegas. Os mesmos alegam que ambas

as experiências, originadas na cultura e na compreensão construída, têm lugar quando as crianças transitam estes conhecimentos, num esforço para fundirem as suas experiências escolares com as de fora da escola.

Assim, quer o conhecimento da escola, quer o conhecimento do quotidiano, influenciam o modo como o conhecimento será construído. **Vigotsky** (1998), ao considerar o conceito de desenvolvimento, atribui-lhe uma dimensão que, até então, não tinha sido considerada por outros psicólogos educacionais. Ao contrário do que o ensino vinha desenvolvendo, ao considerar apenas o nível de desenvolvimento mental real da criança, ou seja, as funções que já estão desenvolvidas, o autor em questão descobre uma outra dimensão do desenvolvimento que versa sobre as funções que estão em processo de desenvolvimento, por outras palavras, **o nível de desenvolvimento potencial**.

Na sua reflexão **Vigotsky** valoriza a dimensão sócio-histórica e cultural do processo de socialização e individualização humana, contrapondo ao construtivismo individual de Piaget, que advoga a construção do conhecimento enquanto um processo individual. Vigotsky considera que a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento é uma construção eminentemente social, em que a escola assume um papel predominante na modificação do pensamento.

Daí, a distinção de dois níveis de desenvolvimento:

- O que corresponde àquilo que a criança pode fazer autonomamente;
- O que a criança pode fazer em colaboração com os outros.

Sintetizando, o autor em questão reflecte sobre os processos de mediação social e instrumental como métodos potenciadores da aprendizagem, bem como a influência e importância dos mecanismos de mediação no âmbito das tarefas de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A abordagem **Vigotskiana** é um contributo plausível, na medida em que, permite conhecer e discutir o potencial educativo do contacto entre estes com um dado património cultural, assim como o papel dos colegas, do professor, dos pais e da comunidade no âmbito da realização daquelas tarefas e deste modo, o ambiente sociocultural, quer do "mundo escolar", quer do "mundo quotidiano", influencia a maneira como o conhecimento acabará por ser construído.

1.3.4 - A Zona de Desenvolvimento Proximal

Vigotsky define o conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal** (ZDP) como a distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em cooperação com pares mais capazes. Logo a ZDP corresponde à distância entre o que a criança é capaz de realizar sozinha e o que é capaz de realizar com a ajuda de outros mais capazes.

A ZDP também pode ser entendida como uma actividade que se vai construindo ao longo do tempo, facto que a torna histórica. Resumindo é a diferença entre o nível de desenvolvimento actual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas com a orientação de adultos ou companheiros mais capazes **Vigotsky** (1998: 86).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, ajuda-nos a esclarecer a ideia de Vigotsky acerca da inter-relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Ele argumenta que uma característica essencial da aprendizagem é o facto de promover o desenvolvimento de ZDP, isto é, a aprendizagem desperta uma variedade de processos de desenvolvimento interno que ficam capazes de operar apenas quando a criança interactua com as pessoas, no seu meio ambiente e em cooperação com os seus pares.

1.3.5 - Os benefícios da perspectiva Vigotskiana para educação

A perspectiva de desenvolvimento de Vigotsky foi um grande contributo para o processo ensino/aprendizagem, por abarcar vários aspectos imprescindíveis ao ensino e à interacção professor-aluno e aluno-aluno. Valoriza o papel da família/comunidade e da socialização primária do indivíduo no desenvolvimento dos processos mentais mais elevados/capacidades cognitivas complexas, a socialização secundária, realizada na escola, nomeadamente, através do trabalho de grupo (em grupos heterogéneos), o qual, pelas

exigências de comunicação entre os diferentes indivíduos, pode ser potenciador da criação de ferramentas psicológicas que, por sua vez, facilitarão o desenvolvimento dos processos mentais mais elevados.

Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento não são um só processo, nem tão pouco processos independentes; ele concebe-os com uma unidade aprendizagem/desenvolvimento com estritas relações entre si, em que a instrução, como contribuidor para esta unidade, só é útil quando vai à frente do desenvolvimento, quando estimula a série de funções que ainda estão em maturação, e que correspondem à ZDP.

1.3.6 – A educação em Cabo Verde

Concretamente no caso cabo-verdiano, são visíveis e louváveis esforços por parte de um número considerável de educadores em diversificar recursos e recorrer à estratégias inovadoras, e um trabalho significativo por parte do Ministério da Educação e de Instituições Privadas no sentido de formar professores competentes e capacitar as escolas, com o intuito de responderem aos desafios colocados pela sociedade na formação e garantia de um futuro promissor para os educandos.

No entanto, nota-se ainda uma presença significativa da abordagem clássica nas salas de aula. Ainda é realidade verificar aulas expositivas, um fraco recurso às novas tecnologias de informação e a utilização quase sempre dos mesmos recursos/estratégias e metodologias. A adopção de tal posição deve-se, por um lado, ao facto de ainda nalgumas escolas existir carência de materiais didácticos, o que dificulta a acção do professor no que tange à diversificação de recursos, e por outro, à falta de formação contínua dos educadores, bem como a criação de centros Regionais de Apoio Pedagógico, pois estes centros contribuem para a documentação dos professores sobre os métodos e conteúdos do ensino e da educação. Possibilitam igualmente a elaboração de documentos de carácter pedagógico, ajudam e aconselham em matéria de equipamento dos estabelecimentos de ensino, do mesmo modo a reciclar as suas práticas.

É notório a aumento do número de escolas, melhorados os equipamentos e apostando no desenvolvimento de um ensino-aprendizagem com sucesso. Contudo verifica-se uma fraca participação dos pais e da sociedade em geral no processo educativo. Embora haja excepções

com bons exemplos de participação nota-se que a escola ainda está a ser entendida como lugar onde se adquire conhecimento “instrução” e não uma instituição aberta à participação da comunidade. É fortalecedora a participação de todos no acto educativo, parafraseando o ditado popular norte-americano “Levar a aldeia inteira para criar/educar uma criança”.

O ideal para a educação cabo-verdiana seria que todos passassem a ser “actores” participantes incumbidos na formação dos discentes que serão cooperantes no desenvolvimento futuro do país.

Capítulo II

2.1 - Da observação directa à Prática Pedagógica – O Texto Literário no 3º ciclo

O 3º Ciclo do Ensino secundário foi alvo da realização deste estudo por duas razões principais:

a) por ser neste ciclo (11º ano) de ensino que os alunos entram em contacto de uma forma mais aprofundada com a literatura cabo-verdiana, pretendendo-se que este contacto seja marcante e decisivo para as posteriores leituras, sejam elas de carácter obrigatório (obras pertencentes ao programa escolar) ou prazeroso (a escolha do aluno dependendo do seu gosto e interesse);

b) por fazer parte do programa deste ciclo de ensino o estudo de textos poéticos dos escritores Pré-claridosos entre os quais se encontram os do nosso homenageado, o poeta Eugénio Tavares.

A pesquisa teve como foco a actuação do professor, uma vez que é ele quem orienta e conduz a aula fazendo com que esta desenvolva, ou não, nos alunos competências de alto nível e atitudes louváveis. Assim tem um papel fulcral enquanto agente de mudança no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa mais precisamente a modalidade da leitura.

Sendo assim, foram observadas e analisadas aulas dos professores sobre a “Leitura e Exploração do Texto Poético” ao nível do 3º ciclo do Ensino Secundário, em termos das estratégias/actividades e metodologias desenvolvidas, assim como os recursos utilizados. Ou seja, pretendeu-se definir as “teorias de instrução” que estão na base das práticas dos professores e ainda averiguar a harmonia ou não existente entre essas teorias e as práticas desenvolvidas.

No estudo realizado utilizou-se uma metodologia em que a investigadora não controla o “cenário” da pesquisa. A informação foi recolhida recorrendo a diferentes métodos de obtenção de dados. Para congregar informações a respeito das práticas dos professores

recorreu-se à observação de aulas. Na averiguação das teorias de instrução basilares às práticas dos professores o questionário foi o método seleccionado.

Finalmente, para conhecer melhor os alunos das turmas em estudo fez-se, de igual modo, um questionário, do qual se obteve informações a respeito de:

- Os Pais/encarregados de educação (habilitação e profissão);
- Os Gostos e interesses dos alunos no que diz respeito à leitura (frequência a bibliotecas, participação em feiras de livros);
- A importância que a leitura tem ou não nas vidas deles; o uso ou não dos *media*;
- Os benefícios ou desvantagens dos *media* sobre os comportamentos dos alunos.

Foi necessário para o estudo a presença da investigadora na sala de aula desempenhando o papel de observadora não participante, a fim de não ter nenhum tipo de intervenção nem repercussão no fenómeno observado. A observação da aula centralizou-se no exame do comportamento dos presentes na sala (professor e alunos) nas respectivas acções, nos recursos e estratégias utilizados para ministrar a aula e nos registos feitos no quadro e nos cadernos pelos professores e alunos.

Foram criados três instrumentos necessários à pesquisa: um **Guião** para conhecer e avaliar o desempenho do professor nas aulas de exploração de textos literários (poéticos), e dois questionários, um para os professores e outro para os alunos.

O Guião serviu-nos para conhecer e avaliar o desempenho dos professores e teve como objectivo reflectir e analisar as estratégias e metodologias recorridas na exploração e comentário do texto poético analisado na aula. Deste modo, verificou-se os itens valorizados na leitura e exploração do texto poético (leitura de contacto, assunto e momentos do texto) bem como o momento da aula em que é feito o comentário escrito do mesmo.

No Guião de questionários aos professores procedeu-se à análise dos recursos por eles utilizados para conhecer melhor os alunos a nível dos interesses e gostos acerca da leitura. Utilizou-se indicadores diferentes dos que foram definidos no guião de avaliação do desempenho com o objectivo de caracterizar as respectivas práticas pedagógicas a nível dos

métodos utilizados dos recursos (inovadores ou não) e da formação contínua (leitura de livros profissionais, uso da Internet e recorrência a audiovisuais).

Com o questionário aos alunos, pretendeu-se estar a par do contexto social do aluno (a situação socio-económica da família, o meio em que vive), analisando as suas preferências hábitos e interesses em relação à leitura.

A amostra em estudo foi estabelecida por dois professores com turmas cujas áreas são diferentes, pois uma é da de Humanística e outra da de Ciências e Tecnologias. Estes professores foram denominados ficcionalmente de Maria e João e leccionam numa das escolas secundárias da cidade da Praia. O estabelecimento de ensino onde leccionam é frequentado por uma população estudantil mista composta por alunos provenientes de estratos sociais médios e de estratos sociais baixos.

Foram observadas duas aulas de cada professor totalizando quatro aulas de 50 minutos. O número de aulas assistidas foi reduzido devido: às limitações do programa a respeito do estudo dos poetas Pré-claridosos e aos objectivos pretendidos pelos docentes em questão a respeito do estudo deste conteúdo.

Quanto aos conteúdos objecto de análise, as quatro aulas corresponderam à realização da contextualização socio-política e histórica do surgimento dos Pré-claridosos, as respectivas características, temática e objectivos e leitura e interpretação do poema “Força de Cretheu” de Eugénio Tavares, identificando as marcas da escrita pré-claridosa (características e temática) no texto em análise.

As turmas a observar foram escolhidas pelos professores e pela investigadora, após uma breve descrição do número de turmas por áreas feita pelos professores. Escolheu-se duas áreas diferentes com o propósito de serem consideradas representativas da população estudantil do 3º ciclo (11ºano) da referida escola.

No sentido de se apreciar a influência do contexto social do aluno na obtenção do hábito e gosto pela leitura efectuou-se uma caracterização sociológica das turmas em estudo. Os dados necessários à “caracterização sociológica” foram conseguidos a partir do questionário feito aos alunos de onde foram extraídas informações sobre a residência, as profissões e habilitações académicas dos pais e encarregados de educação. Considerou-se também as variáveis classe social, género, idade e repetência.

Relativamente à variável classe social, balizando-se nos estudos desenvolvidos por **Morais et al.** (1993), entendeu-se a classe social como um conceito “nominal” e não como um conceito “analítico”. Portanto, tal como nesses estudos, sempre que se dirige a designações como “classe trabalhadora e classe média” quer-se somente ter patente uma

distribuição de grupos sociais com base em estatutos hierárquicos diferenciados dentro da macro-estrutura – classe, em que por um lado, se encontram grupos cuja profissão denuncia pouca ou nenhuma habilitação académica, e por outro, profissões que requerem um certo grau de habilitação.

Pretendendo-se discriminar a origem social dos educandos utilizou-se como “índice” de classe social o nível socio-económico e cultural da família determinado a partir dos dados obtidos a respeito da profissão e habilitação do agregado familiar.

A variável género divide-se em duas categorias, feminina e masculina. A variável idade foi analisada tendo em conta a adequação ou não ao ano de escolaridade frequentado pelo aluno. A variável repetência está relacionada à idade e foi subdividida em três grupos: nunca houve repetência, repetiu uma vez (o ano da repetência), repetiu mais do que uma vez (os anos da repetência).

2.2 - Apresentação e Análise dos resultados

Quadro nº 1: relação género/ Área de Humanística

Sexo	Alunos	%
Masculino	9	36%
Feminino	16	64%
Total	29	100%

Quadro nº 2: Relação género/Área de CT

Sexo	Alunos	%
Masculino	17	61.2%
Feminino	11	38.6%
Total	28	100%

Após a caracterização sociológica das turmas em estudo verificou-se que na turma leccionada pela Maria – Área de Ciências e Tecnologias – há um predomínio de rapazes correspondente a 61.2% em detrimento das raparigas, enquanto na turma leccionada pelo João – Área de Humanística – regista-se mais raparigas (64%) do que rapazes (36%) o que leva a concluir que as raparigas tendem para a Área de Letras e os rapazes para a de Ciências e Tecnologias.

Quadro nº 3: Idade dos alunos de Humanística

Idade	Alunos	%
15 anos	2	7

Quadro nº 4: Idade dos alunos de CT

16 anos	9	31
17 anos	3	10
18 anos	8	28
19 anos	7	24
Total	29	100

No que concerne à idade dos alunos, constatou-se que na turma da professora Maria 79% dos alunos, com idade compreendida entre os 16 e os 18 anos, têm idade apropriada à frequência do ano em que se encontram. No entanto, 21% deles não deveriam estar a frequentar o respectivo ano escolar por terem idade inferior (7%) e superior (14%) à estipulada.

Idade	Alunos	%
15 anos	2	7
16 anos	10	36
17 anos	4	14
18 anos	8	29
19 anos	4	14
Total	28	100

No caso da turma do professor João 69% dos discentes, à semelhança dos da turma da Maria, têm idade adequada para frequentarem o 11º ano de escolaridade. Contudo um número considerável (31%) de alunos da área de Ciências e Tecnologias não deveria estar a frequentar o 1º ano do 3º ciclo. Pois, 7%, têm idade inferior ao permitido (15 anos) e 24% já ultrapassaram a idade adequada à frequência do terceiro ciclo do ensino secundário.

Quadro nº 5: Repetência na Humanística

Repetência	Alunos	(%)
Uma vez	13	45%
Duas vezes	5	17%
Nunca	11	38%
Total	29	100%

Quadro nº 6: Repetência na Área de CT

Repetência	Alunos	%
Uma vez	10	36%
Duas vezes	1	3%
Nunca	17	61%
Total	28	100%

A turma leccionada pelo professor João apresenta um elevado número de alunos repetentes, registando uma taxa de 62%, o que corresponde a 45% para os que reprovaram uma vez e 17% para os que repetiram duas vezes. Sendo assim, apenas 38% dos alunos nunca reprovaram. O contrário é o que se verifica na turma da professora Maria, pois, uma grande parte dos alunos nunca reprovou representando uma taxa de 61%, apenas 39% repetiram, sendo 36% uma vez e 3% duas vezes.

Em suma, pode dizer-se que na escola em estudo os alunos da área de Ciências e Tecnologias têm mais sucesso escolar em detrimento dos da Humanística.

Quadro nº 7: Classe Social na Humanística

Famílias	Frequência	%
Classe Média	7	24%
Classe Trab.	22	76%
Total	29	100%

Quadro nº 8: Classe social na Área de CT

Famílias	Frequência	%
Classe Média	10	36%
Classe Trab.	18	64%
Total	28	100%

Relativamente à classe social dos alunos das turmas em estudo, constatou-se que a da professora Maria é socialmente heterogénea, constituída por alunos de famílias de classe média 36% e alunos de famílias de classe trabalhadora 64%, apesar de ser notável o predomínio de alunos provindos de famílias de classe baixa constituindo 64%, ou seja, mais do que metade da turma. É de salientar que o encarregado de educação da maioria desses alunos é o pai, e nota-se que são alunos que vivem com os pais, salvo algumas exceções.

A turma do professor João a semelhança da da Maria é socialmente heterogenia composta por alunos pertencentes a famílias de classe média e a de classe trabalhadora, com o predomínio de alunos oriundos de famílias da segunda classe. O que difere as duas turmas é o facto de na da Área de Humanística ao contrário da de Ciências e Tecnologias o encarregado de educação da maioria dos alunos ser a mãe, na maioria dos casos, mães solteiras, domésticas ou vendedeiras ambulante.

Perante os dados nota-se que, embora em ambas as turmas haja o predomínio de alunos oriundos da classe baixa, na turma da professora Maria há mais alunos naturais da classe média, equivalente a 36%, do que os da mesma classe pertencentes a turma do professor João, que constituem apenas 24% em relação a totalidade.

2.3 - Cruzamento dos dados da Classe social da Idade e da Repetência

Tendo analisado a relação existente entre a classe social/idade/repetência constatou-se que a turma da professora Maria, cujos alunos são oriundos de classe social de estatuto relativamente mais elevado (em relação aos do João), tem um menor número de alunos repetentes e um maior número de alunos com idade adequada a frequência do ano escolar em que se encontram. Enquanto na turma do professor João, em que os alunos na sua maioria são naturais de famílias pertencentes à classe trabalhadora, constata-se que, embora haja, um número considerável de alunos que repetiram e estão com idade superior ao estipulado, existe uma boa percentagem com idade apropriada à frequência do ano de escolaridade em que se encontram.

Quadro nº 9: gosto pela leitura Humanística

Gosto pela leitura	Alunos	(%)
Sim	25	86.2%
Não	4	13.8%
Total	29	100%

Quadro nº 10: gosto pela leitura na Área de CT

Gosto pela leitura	Alunos	(%)
Sim	17	60.8%
Não	11	39.2%
Total	28	100%

No tocante ao gosto pela leitura nota-se que 86.2% dos alunos da turma do professor João gostam de ler e somente 13.8% é que não. Contrapondo aos do João, os da Maria manifestam menos interesse pela leitura, pois 60.8%, um número muito reduzido em relação aos da turma do professor João, demonstraram interesse pela leitura e 39.2% um número que triplica ao do dos alunos da área de Humanística não sentem motivados à prática da actividade de leitura.

Tais dados levam a crer que por serem da área de Letras os alunos de Humanística estão mais familiarizados com a leitura do que os da de Ciências exactas, que por seu turno estão mais habituados com os números.

Quadro nº 11: Preferência do livro em Humanística

Tipos de livros	Alunos	%
Didáticos	6	21%
Literários	12	41%
Informativos	7	24%
Quadrinhos	4	14%
Total	29	100

Quadro nº 12: Preferência do livro em CT

Tipos de livros	Alunos	%
Didáticos	9	32%
Literários	5	18%
Informativos	10	36%
Quadrinhos	4	14%
Total	28	100

Verifica-se que os alunos do professor João são ecléticos em relação à tipologia de textos que lêem, pois 21% lêem textos Didáticos, 41% preferem os Literários, 24% tendem pela leitura de carácter informativo e 14% pelas que têm um certo cunho lúdico. Nota-se um certo predomínio da preferência de textos literários (41%) por parte dos mesmos. Do mesmo modo, os alunos da Maria diversificam as suas leituras, no entanto é visível a centralização da maioria em dois tipos de textos: didáticos, registando uma taxa de 32% e informativos representando 36% da totalidade, dos restantes, embora sendo uma minoria, 18% preferem textos literários e 14% tendem pelos de carácter lúdico.

Dada a centralização por parte da maioria dos alunos da área de Ciências em leituras de textos didáticos e informativos, concluiu-se que a maioria destes pratica a leitura não por prazer mas por obrigação escolar ou por sentirem necessidade de estar informados. Contrariamente, os de Humanística lêem por prazer, facto comprovado, pelo equilíbrio a nível percentual distribuído pelas tipologias de textos por eles lidos.

Quadro nº 13: Pais que compram livros na Humanística

Pais compram livros	Frequência	(%)
Sim	17	59%
Não	12	41%
Total	29	100

Quadro nº 14: Pais que compram livros na de CT

Pais compram livros	Frequência	(%)
Sim	15	54%
Não	13	46%
Total	28	100

Quanto ao papel dos pais no incentivo dos filhos à leitura, constata-se que 59% dos progenitores dos alunos do professor João se preocupam com a formação académica e pessoal dos filhos contrapondo-se a 41% dos que não têm tal preocupação, pois não lhes compram livros. Comparativamente na turma da Maria 54% dos alunos são filhos de pais

que têm a preocupação lhes comprar livros, enquanto que 46% de pais dos alunos da mesma classe não partilham da mesma preocupação.

Daí conclui-se que o número de pais dos alunos da Área de Humanística que participa na vida académica dos filhos e coopera com a escola na formação de cidadãos competentes é superior ao do dos alunos da Área de Ciências e Tecnologias.

Quadro nº15: Oferta voluntária de livros na Humanística

Oferta voluntária	Frequência	(%)
Sim	11	37%
Não	18	63%
Total	29	100%

Quadro nº16: Oferta voluntária de livros na de CT

Oferta voluntária	Frequência	(%)
Sim	9	32%
Não	19	68%
Total	28	100%

Reduzida é a quantidade de pais que, na Área de Humanística, oferecem livros aos filhos sem que estes lhes peçam, significando apenas 37% da totalidade, sendo que 63% destes só oferecem livros aos respectivos filhos quando estes lhes pedem. Situação um pouco mais preocupante é o caso da turma da Maria, pois apenas 32% dos pais oferecem espontaneamente livros aos filhos, portanto mais do que o dobro deste número, 68%, é o que representa a quantidade de pais de alunos da turma em questão que precisam da solicitação dos filhos no tocante a compra de livros.

Quadro nº 17: Importância da leitura na humanística

Importância da leitura	Alunos	%
Sim	25	86%
Não	4	14%
Total	29	100%

Quadro nº 18: Importância da leitura na de CT

Importância da leitura	Alunos	%
Sim	26	93.8%
Não	2	6.2%
Total	28	100%

Unanimemente, ambas as turmas reconhecem a importância da leitura na vida de um ser social. No entanto verifica-se que os alunos da professora Maria, representando uma maioria de 93.8% com exceção de 6.2%, estão mais esclarecidos do que os do professor João, registando 86% opondo-se aos 14%, no que tange ao papel desempenhado pela leitura na vida de qualquer ser humano. A leitura leva a concluir que, apesar dos alunos da Área de Humanística gostarem de ler mais do que os de Ciências, os últimos são mais

conscientes no que refere ao significado da prática da leitura na formação intelectual do indivíduo.

Quadro nº 19: Motivos de leitura na Humanística

Motivos de leitura	Alunos	%
Aprender mais	8	28%
Tirar apontamentos	2	8%
Diverter	12	40%
Compreender a matéria	4	12%
Tudo	1	4%
Quase tudo	2	8%
Total	29	100%

Quadro nº 20: Motivos de leitura na de CT

Motivos de leitura	Alunos	%
Aprender mais	13	45.6%
Tirar apontamentos	1	5.3%
Diverter	10	38.8%
Compreender a matéria	2	7%
Tudo	1	1.8%
Quase tudo	1	3.5%
Total	28	100%

A actividade de leitura para a maioria dos alunos das Ciências humanas, o que equivale uma taxa de 41%, é acima de tudo um divertimento uma opção de lazer, ao contrário de 46% dos de ciências exactas que recorrem a leitura principalmente para adquirir conhecimentos. Não quer dizer que os primeiros não encaram a leitura como forma de aprender mais, 28% destes vêm na leitura este significado. Na turma do João 14% lêem com o objectivo de tirar apontamentos e 17% com o de compreender a matéria.

Constata-se diferenças entre as duas turmas, no que tange a estes dois últimos objectivos da leitura, porque ao contrário dos primeiros somente 11% dos educandos de Ciências lêem para tirar apontamentos, do mesmo modo, apenas 7% dos alunos desta Área recorrem à leitura para compreenderem a matéria.

Quadro nº 21: Freq. a bibliotecas na Humanística

Frequência a bibliotecas	Alunos	%
Nunca	3	10%
As vezes	15	52%
Sim	11	38%
Total	29	100%

Quadro nº 22: Freq. a biblioteca na de CT

Frequência a bibliotecas	Alunos	%
Nunca	7	24.6%
As vezes	11	39.6%
Sim	10	35.8%
Total	28	100%

Na turma do professor João 90% dos alunos frequentam as bibliotecas, sendo que 52% as vezes e 38% com regularidade. Registrando 10% que não têm este hábito. Um número inferior ao dos alunos do professor acima referido frequenta bibliotecas na Área de Ciências e Tecnologias, pois dos 75.4% que partilham este hábito, 39% o fazem às vezes e 35.8% com disciplina. Os 24.6%, número considerável, nunca foram a uma biblioteca.

Portanto, segundo os dados os alunos do professor João são mais assíduos do que os da professora Maria no que tange à frequência bibliotecária.

Quadro nº 23: Orient. Bibliotecária na Humanística

Orientação Bibliotecária	Alunos	%
Sim	19	66%
Não	10	34%
Total	29	100%

Quadro nº 24: Orient. Bibliotecária na de CT

Orientação Bibliotecária	Alunos	%
Sim	18	64.8%
Não	10	35.2%
Total	28	100%

O trabalho desempenhado pelos bibliotecários no sentido de orientar os frequentadores da biblioteca foi elogiado por 66% dos alunos do professor João e criticado por 34% dos da mesma turma. À semelhança dos discentes do professor anteriormente referido, 64.8% dos da docente Maria está satisfeita com o trabalho dos bibliotecários, enquanto que 35.2% partilham a opinião de que este precisa ser melhorado.

Quadro nº 25: Ambiente da biblioteca na Humanística

Ambiente Acolhedor	Alunos	%
Sim	28	95.8%
Não	1	4.2%
Total	29	100%

Quadro nº 26: Ambiente da biblioteca na de CT

Ambiente Acolhedor	Alunos	%
Sim	23	82%
Não	5	18%
Total	28	100%

No tocante ao ambiente da biblioteca 95.8% dos alunos da Área de Humanística partilham a opinião de que este é acolhedor despertando neles a curiosidade pelos livros. No entanto, 4.2 dos mesmos discordam dos colegas. Relativamente menor é a quantidade de alunos da Maria, 82%, que concordam com os primeiros no que refere ao ambiente ser acolhedor e apropriado à leitura e 18%, importância maior do que a dos alunos do João acham que ainda é preciso fazer alguma coisa para que este objectivo seja atingido.

Quadro nº 27: Particip. em Feiras na humanística

Participação em Feiras	Alunos	%
Sim	17	58.3%
Não	12	41.7%
Total	29	100%

Quadro nº 28: Particip. em Feiras na de CT

Participação em Feiras	Alunos	%
Sim	12	43.6%
Não	16	56.4%
Total	28	100%

Na turma de humanística há uma maior adesão à feiras de livros, registrando-se uma taxa de 58.3%, opondo-se a 41.7% representando os que não estão familiarizados com esta prática, do que na turma de Ciências e Tecnologias, em que apenas 43.6% têm o hábito de praticar em tal actividade. Verifica-se que nesta Área 56.4%, mais da metade da turma nunca teve a oportunidade de frequentar uma feira de livros.

Quadro nº 28: Gosto pelos textos Trab. na Humanística

Gosto pelos Textos trabalhados na sala	Alunos	%
Sim	25	86.2%
Não	4	13.8%
Total	29	100%

Quadro nº 29: Gosto pelos textos Trab. na de CT

Gosto pelos Textos trabalhados na sala	Alunos	%
Sim	26	92.7%
Não	2	7.3%
Total	28	100%

Os textos trabalhados na sala agradam 86.2% dos alunos das Ciências Humanas com a oposição de 13.8% que preferiam que outros textos fossem objecto de trabalho nas aulas de língua portuguesa. Interessantes são os dados da turma da Maria porque, apesar dos alunos serem da Área de Ciências exactas (relacionada na sua maioria com números), surpreendentemente 92.7% dos alunos interessam-se pelos textos analisados nas aulas e apenas 7.3% dos mesmos têm outras preferências.

Nota-se que os alunos de Ciências e Tecnologias gostam mais dos textos analisados nas aulas de língua portuguesa do que os da Humanística.

Quadro nº 30: Gosto pela Lírica na Humanística

Trabalhar a Lírica	Alunos	%
Sim	24	81.8%
Não	5	18.2%
Total	29	100%

Quadro nº 31: Gosto pela Lírica na Área de CT

Trabalhar a Lírica	Alunos	%
Sim	18	65.4%
Não	10	34.6%
Total	28	100%

No caso dos textos Líricos 81.8% dos alunos do João gostam dos que são seleccionados para serem analisados na aula enquanto 18.2% têm opinião contrária. Distanciando um pouco dos alunos do João, os da Maria, somente 65.4% sentem interesse pelos textos propostos para a análise na sala e 34.6 manifestam outras preferências. Assim, é evidente o predomínio por parte dos alunos da Área de Humanística relativamente ao trabalho dos textos Líricos em detrimento dos das Ciências e Tecnologias.

Quadro nº 32: Uso da Internet na Humanística

Uso da Internet	Alunos	%
Sim	21	73.9%
Não	8	26.1%
Total	29	100%

Quadro nº 33: Uso da Internet na Área de CT

Uso da Internet	Alunos	%
Sim	22	77.8%
Não	6	22.2%
Total	28	100%

Nota-se que para 73.9% dos alunos do João o uso da Internet é uma prática quotidiana e somente 26.1% é que ainda não usufruem desta nova tecnologia de informação. No caso dos da professora Maria um número de educandos relativamente maior que os do João usam a Internet contra apenas 22.2% dos que ainda não tiveram a oportunidade de efectuar tal prática. O que significa que os alunos da Maria estão mais habituados ao uso da Internet do que os do João

Quadro nº 34: Computador em casa na humanística

Computador em casa	Alunos	%
Sim	7	25%
Não	22	75%
Total	29	100%

Quadro nº 35: Computador em casa na Área de CT

Computador em casa	Alunos	%
Sim	15	53.6%
Não	13	46.4%
Total	28	100%

Verifica-se que na turma do João somente um quarto dos alunos equivalente a 25% possui computador em casa logo há o predomínio dos que não o possuem que representa 75%, valor triplicado ao primeiro. O mesmo já não acontece na turma da Maria, pois mais do que a metade dos alunos 53.6%, têm computador em casa e 46.4% dos mesmos ainda não gozam de tal bem. Nesse caso o número de alunos da professora Maria que possuem computador em casa, maior que o dos alunos do professor João.

Quadro nº 36: Alunos que vêm televisão na Humanística

Ver televisão	Alunos	%
Sim	28	95.8%
Não	1	4.2%
Total	29	100%

Quadro nº 37: Alunos que vêm televisão na de CT

Ver televisão	Alunos	%
Sim	27	98.2%
Não	1	1.8%
Total	28	100%

Logicamente os alunos das duas turmas recorrem à televisão para ocuparem os seus tempos livres. No entanto há uma maior aderência por parte dos da professora Maria, significando uma taxa de 98.2%, contrapondo a apenas 1.8% representando os que não vêm televisão, em detrimento aos do professor João em que 95.8% ocupam os tempos de lazer apelando a companhia deste audiovisual contrapondo 4.2% que optam por outras ocupações.

Quadro nº 38: Programas favoritos na Humanística

Programas Preferidos	Alunos	%
Telenovela	5	17%
Passatempos	3	11%
Telejornal	7	24%
Filmes	5	17%
Desporto	4	14%
Documentários	5	17%
Total	29	100%

Quadro nº 39: Programas favoritos na Área de CT

Programas Preferidos	Alunos	%
Telenovela	5	18%
Passatempos	3	11%
Telejornal	4	14%
Filmes	9	32%
Desporto	4	14%
Documentários	3	11%
Total	28	100%

É preocupante notar que os alunos de ciências e tecnologias, embora passem muitas horas do dia à frente da televisão, dão pouca importância aos programas formativos e informativos (documentários e telejornais), sendo que apenas 14% assistem ao telejornal e 11% os documentários. Contudo os de humanística apesar de darem atenção aos outros programas têm a consciência da importância dos programas formativos e informativos, pois 24% vêem telejornal e 17% documentários.

Deste modo, surge aqui uma discordância no que se refere aos gostos e interesses dos alunos de ciências exactas, pois preferem ler jornais e revistas mas não gostam de ver telejornais e documentários, segundo os dados a maioria – 32% prefere ver filmes e um número considerável telenovelas. Tal atitude facilmente induzia para conclusões de que

pelo facto de gostarem de ler materiais informativos preferiam, do mesmo modo, programas informativos.

Portanto na turma do João há um nivelamento a respeito das preferências dos alunos e do tempo distribuído por eles a cada programação, enquanto na da Maria nota-se um desnivelamento a nível da preferência das programações e tendência à assistência de dois tipo de programação: telenovela e filmes.

2.4 – Interesse e gosto pela leitura - algumas constatações

Ao efectuar a análise do interesse e gosto dos alunos em relação à leitura verificou-se que a turma de Humanística tem o hábito de ler e gosta de livros com tipologia diversa, encara a leitura como diversão, apesar de ser necessário induzi-la mais para leituras de carácter informativo (jornais e revistas). No entanto os alunos de Ciências e Tecnologias também lêem, mas não por prazer e lazer, mas sim, por motivos pontuais: adquirir conhecimentos e informação. Daí que seja urgente incentivá-los a descobrirem o prazer e a viagem que o mundo dos livros nos proporciona.

Sendo assim, tanto os alunos do professor João como os da professora Maria precisam praticar mais a actividade de leitura, o que faz com que seja necessário: que tal actividade se transforme em uma prática na vida activa e estudantil desses educandos; a existência de um trabalho cooperativo entre os pais encarregados de educação, professores e a escola em geral, no sentido de imbuir nos alunos a consciência de que a leitura é um acto inteligente, por meio dela se adquire cultura, consequentemente satisfação pessoal, e que é “uma das maneiras mais agradáveis de aprendermos com a experiência dos outros”. **Potts** (1979: 16).

Mais do que lazer, divertimento e meio para atingir conhecimento escolares os nossos educandos precisam também estar cientes de que: a leitura está relacionada com o sucesso, não apenas académico mas também social; a informação e o conhecimento ultrapassam o trabalho e o capital, passando actualmente a constituir-se como “variáveis centrais” **C. Zorrinho** (1991: 17) necessitam de aprender a ler, para poderem, através da leitura, conhecer outras e novas fronteiras **Rodrigues** (1993: 213). Do mesmo modo, é preciso esclarecer-lhes a respeito do papel desempenhado pela leitura no nosso dia-a-dia não só pelo facto de muitas das informações de que dispomos têm de ser lidas para serem compreendidas mas porque a maioria da nossa acção quotidiana seja dependente da interpretação e compreensão.

Por outro lado é preciso que os professores e a tutela, responsável pela elaboração dos programas, se consciencializem de que o texto literário deve ser estudado sim, mas não utilizado em todas as tarefas de avaliação, para se evitar que o aluno lhe crie antipatia ou o deprecie.

Como o estatuto social dos alunos é determinado em grande parte pelo estatuto social das respectivas famílias, a escola é vista por muitos encarregados de educação como uma via de promoção social dos filhos. Por isso é louvável atitude/comportamento dos pais que comprem livros aos filhos e os incentivam a participar em feiras de livros empregando as suas mesadas num artigo útil para o seu desenvolvimento pessoal e social. Tais iniciativas devem ser perpetuadas, pois segundo Potts (1979:14) existe uma relação entre o ambiente familiar dos alunos e os seus resultados escolares.

À semelhança da participação em feiras é necessário que o aluno desde muito cedo seja incentivado a frequentar a biblioteca e incutido no seu funcionamento como meio imprescindível de pesquisa e de concretização de interesses pessoais.

Se, teoricamente, “o livro é a memória do passado, a testemunha do presente e anuncia a saudade do futuro; se a leitura é a descoberta de quem somos no mais profundo de nós; se a leitura é um fecundo caminho que nos leva à compreensão do mundo e dos outros; se ler é uma actividade lúcida e lúdica que nos coloca no limiar dos sentidos felizes e suspensos” **Barthes** (1974: 147), então as bibliotecas precisam de ser dinamizadas de forma a que se transformem num espaço de exploração e enriquecimento cultural, difusão de prazer pela leitura, com orientações quanto ao uso do livro, e um ambiente favorável à formação do hábito de leitura estabelecendo a apreciação pela obra literária. O espaço tem de estar organizado para que o aluno possa estar mais próximo do livro e vice-versa.

A escola deve igualmente promover a educação dos pais, é preciso quebrar os muros da escola e instituir uma prática pedagógica que informe, forme e finalmente integre no mesmo desejo os diversos agentes educativos.

Unânime também é a recorrência por parte destes alunos à *media*, todos salvo algumas excepções pontuais, usam a Internet para pesquisar trabalhos escolares ou questões pessoais. Esta atitude é meritória porque actualmente se tornou uma obrigação de todo e qualquer cidadão estar informado sobre os seus direitos e deveres para participar na vida cívica, social e cultural da sociedade. Sendo assim, com o aumento de fontes acessíveis – documentos, livros, filmes, televisão, Internet –, os modos de ler se diversificam do mesmo modo cada vez mais, porque se antes só podia ler notícias em jornais ver a televisão ou ouvir a rádio, hoje o recurso à Internet permite o acesso à

informação de maneira “interactiva e dialogante” **Martins** (2000: 245). No entanto a televisão tem sido responsabilizada por muitas contribuições positivas e negativas na vida dos indivíduos principalmente na dos adolescentes e jovens.

Igualmente, ao reflectir sobre a relação e dependência que os alunos de ambas as turmas vêm desenvolvendo pelas tecnologias multimédia, verifica-se que é preciso orientá-los na selecção dos programas, pois ensinar é também escolher ou ajudar a escolher **Reis** (2000:115) tendo em conta que estão susceptíveis a uma sobrecarga de informações que podem conduzi-los à inúmeros caminhos, podendo ter ou não, boa influência para os seus comportamentos. No entanto tal orientação efectuada pelo professor tem de ser discreta e sem obrigatoriedade e ter como finalidade compensar, por meio da literatura, os riscos, que a informação excessiva da média pode suscitar, caso contrário, a leitura vai ser deixada cada vez mais para o segundo plano.

Evidentemente que não subestimamos o contributo que as novas tecnologias de informação conferem ao ensino, é do nosso conhecimento que despertam um maior interesse por parte dos alunos. Sendo assim, o professor poderia aproveitar tais benefícios utilizando-os como recursos para conquistar a atenção dos alunos com perspicácia e tornar as aulas mais activas. Ciente de que devido ao “síndrome do pensamento acelerado” **Cury** (2006) os alunos são agitados, inquietos e ansiosos, devem ensinar com humor e criatividade.

Capítulo III

3.1 – Caracterização da prática pedagógica em função do guião

A leitura das aulas observadas possibilitou a percepção de situações que podem ser classificadas por comparação com os “comportamentos-tipo” previamente definidos e apontados no instrumento **Guião de observação de aulas** em anexo elaborado para a caracterização da prática pedagógica dos professores nas aulas de exploração de textos poéticos.

Na análise das aulas foram ainda utilizadas as anotações (comportamento do professor e dos alunos: registo dos comentários no quadro e nos cadernos, interação professor/aluno e aluno/aluno etc.) feitas durante a observação das mesmas, a fim de nos auxiliar na contextualização dos dados a serem analisados.

Mediante professor foi elaborado um quadro síntese onde se registou para cada indicador, o grau de orientação atribuído aos alunos. Apresentou-se um exemplo para cada grau de orientação. No sentido de facilitar a análise da caracterização das práticas pedagógicas dos professores, cada tópico categorizado foi representado pelo símbolo electrónico ☺.

3.1.1 – Aula 1

Apresenta-se seguidamente, a título de exemplo, o quadro referente às aulas da professora Maria seguido da respectiva análise.

Quadro nº 40: Nível de orientação atribuída pela professora Maria na análise do poema.

Indicador	Grau1	Grau 2	Grau 3
Leituras de contacto		😊	
Assunto		😊	
Momentos do texto	😊		
Elementos de intensificação	😊		
Comentário escrito	😊		

Verifica-se que a referida professora teve a preocupação de aplicar o primeiro indicador – **Leituras de contacto** – na execução da análise do poema “*Força de Crectheu*” de Eugénio Tavares, pois orientou os alunos no sentido de identificarem o género literário a que o texto pertence, bem como conhecerem o movimento literário em que o autor do referido poema está inserido, No entanto, ignorou a importância dos aspectos pessoais do autor, ou seja, a relevância do conhecimento, por parte dos alunos, dos dados biobibliográficos do mesmo na compreensão e análise do poema.

Do mesmo modo, nota-se a ausência:

- do enquadramento do poema na totalidade do livro;
- do tom do discurso e dos aspectos prosódicos (musicalidade, jogos sonoros, rimas, etc.) que o caracterizam.

Sendo assim, a actividade enquadra-se no Grau dois do Guião, porque apesar de ter um nível de abstracção superior à abordagem simples, não recorre a um nível de abstracção elevado em que seria necessário ter em consideração as particularidades que individualizam um texto.

A partir de perguntas orientadas pela professora (qual a temática do poema; o estado de espírito do sujeito poético; a entidade a quem este se dirige; os pedidos por ele feitos; o motivo dos mesmos, etc.) os alunos identificaram o **assunto** do poema, assim como os aspectos temáticos mais relevantes. Por não ter recorrido a estratégias que conduzem os alunos a localizarem no texto elementos que atribuem ao mesmo originalidade e inovação, e nem às competências de níveis elevados como por exemplo a

extrapolação, a síntese e a avaliação (leitura pessoal) a actividade orientada pela professora adequa-se ao Grau dois do guião.

Os alunos com a orientação da professora efectuaram uma exploração superficial dos **Momentos do texto** não recorrendo à divisão estrutural do mesmo, desenvolvendo deste modo competências de baixo nível. Portanto tal actividade, proposta pela professora, enquadra-se no Grau 1 do Guião, pois a mesma solicitou aos alunos que, em casa, fizessem a divisão do texto em partes, no entanto, na aula seguinte, não corrigiu o exercício e igualmente não identificou: o tipo de discurso, as partes constituintes do texto, e nem tão pouco conduziu os alunos a reflectirem sobre as relações recíprocas existente entre as tais partes.

Indicou também aos mesmos que identificassem, em casa, as figuras de estilo presentes no texto. A semelhança do exercício anterior não chegou a ser corrigido. Assim, quanto ao indicador – **Elementos de intensificação** – a professora concentra-se no grau 1 do Guião, pois na aula os alunos apenas foram orientados no sentido de verificarem no texto como o discurso é anunciado, conduzindo assim, à uma análise superficial, recorrendo para competências de baixo nível.

Quanto ao último indicador – **Comentário escrito** – notou-se que a professora, na análise do texto, não faz síntese dos comentários em nenhum momento da aula, deixando ao critério dos alunos, ou seja, faz perguntas de interpretação, verifica-se uma certa interacção professor/aluno, dá explicações oportunas e convincentes mas não os sintetiza no quadro e nem se nota o registo destes, por parte dos alunos, nos cadernos. Por causa destas características tal metodologia da referida professora enquadra-se no grau 1 do Guião.

Pela característica pedagógico-didáctica, pelo tipo de conduta profissional, por se enquadrar nos graus 1 e 2 do Guião, com predominância do grau 1, a professora Maria é um “professor simplificador” Serôdio in *Didáctica da Língua e da Literatura* volume II (2000:468) visto que opta pelo método expositivo, dá pouca atenção à prática e hábito do aluno, resiste à abordagem de Giasson em que é valorizado o papel do leitor e nota-se que não há uma preocupação com a vertente educativa da literatura nem com a forma de torná-la mais interessante para o aluno. Sendo assim, o professor não consegue desenvolver competências que favoreçam o desenvolvimento do aluno deste nível, do mesmo modo, as aulas são conduzidas a um nível com muitas deficiências.

3.1.2 - Aula 2

À semelhança da professora Maria, elaborou-se um quadro síntese representativo da prática do professor João no que tange à análise e exploração do texto poético – “*Força de Crectheu*” do poeta Pré-claridoso Eugénio Tavares.

Quadro nº 41: Nível de orientação atribuída pelo professor João aos alunos na análise do poema.

Indicador	Grau1	Grau 2	Grau 3
Leituras de contacto			😊
Assunto		😊	
Momentos do texto	😊		
Elementos de intensificação		😊	
Comentário escrito			😊

Constatou-se que o professor João usou o primeiro indicador – **Leitura de contacto** – na análise do poema, isto porque orientou os alunos no sentido de indicarem qual o género literário de que o texto faz parte, lhes fez reconhecer alguns aspectos pessoais do autor, nomeadamente: o estilo, a maneira de ver a vida e o mundo (os ideais) e o movimento literário que se insere. Igualmente teve o cuidado de analisar o discurso e os aspectos prosódicos que caracterizam o texto, como é o caso da musicalidade, da repetição de contraste, da rima, etc. Verificou-se que o professor seleccionou estratégias que apelam para um nível de abstracção elevado enquadrando-se assim no grau 3 do Guião.

Sob a orientação do professor os alunos identificaram o **assunto** do texto, delimitaram os aspectos temáticos mais relevantes, bem como localizaram no mesmo as características do movimento literário do qual faz parte. Apesar de ter conseguido efectuar, neste momento da aula, uma interacção professor/aluno e aluno/aluno, faltou: metodologias que conduzissem os alunos a situarem no texto aspectos que o individualizam (originais e inovadores); orientação que os conduzisse a extrapolação, ou seja, a invocação de leituras pessoais recorrendo às experiências do Quotidiano. Por pecar nestes aspectos este momento da aula adequa-se ao grau 2 do Guião.

Os alunos orientados pelo professor analisaram a estrutura do poema, dividindo-o em partes. No entanto não reflectiram sobre as diferenças que as distingue, e nem reflectiram sobre as relações de reciprocidade existente entre elas.

Portanto esta actividade – identificar os **Momentos do Texto** – enquadra-se no grau 2 do Guião, peso embora tenha invocado um nível de abstracção por parte dos alunos superior à uma abordagem simples, não desenvolveu neles competências de nível elevado tais como: compreensão, análise, síntese, aplicação e avaliação.

Quanto ao quarto indicador – **Elementos de Intensificação** notou-se que os alunos foram orientados no sentido de verificarem no texto como o discurso é anunciado, mas tal actividade foi elaborada baseada em uma análise superficial, o que a enquadra no grau 1 do Guião. Por este motivo verificou-se que as figuras de estilo, os pronomes, pontuação, tom do discurso, elementos que intensificam, valorizam e tornam as ideias mais expressivas e originais, não foram motivos de preocupação por parte do professor na análise do poema em questão.

O professor estrutura as ideias, dá explicações pormenorizadas sobre a análise do texto, responde às questões feitas pelos alunos, bem como efectua a síntese dos mesmos no quadro sempre que possível, de modo a que os alunos tenham diversas oportunidades de corrigir, relembrar e resumir aquilo que aprenderam. Assim quanto ao último indicador – **Comentário Escrito** tal metodologia enquadra-se no grau 3 do Guião.

Os dados do quadro demonstram que o professor João transita pelos três graus do Guião, com o predomínio dos dois últimos, o que realça pouca deficiência na sua prática pedagógico-didáctica. Assim é um “Professor esteta”, **Serôdio** in *Didáctica da Língua e da Literatura* volume II (2000:469), porque apesar de ainda apresentar algumas práticas conservadoras dominadas pela sua figura, proporciona a interacção professor/aluno, valoriza a dimensão formativa da literatura, dá espaço, ainda que timidamente, para que o leitor seja agente activo e participativo no seu processo de aprendizagem. Portanto conduz o aluno ao desenvolvimento de competências superiores à abordagem simples dotando-os de uma certa capacidade de resolução de problemas.

Assim, fez-se a análise das aulas de Exploração do Texto poético ministradas pelos professores João e Maria nos seus aspectos globais baseando no instrumento elaborado para avaliar as respectivas práticas.

3.2 – Apresentação de dados – Leitura dos questionários aplicados aos professores

Com o objectivo de conferir e posteriormente comparar as análises da teoria dos professores da amostra com as respectivas práticas e compreender as reacções dos alunos durante as aulas, optou-se por elaborar um guião de questionário com informações diferentes, complementares e pertinentes, das utilizadas no instrumento de observação de aulas.

Desta forma o questionário incidiu sobre:

- O grau de conhecimento que os professores têm dos respectivos alunos (dificuldades, interesses e preferências no que tange à leitura);
- As preocupações dos mesmos durante a planificação das aulas (tónica na aprendizagem do aluno ou no cumprimento do programa);
- As estratégias, os recursos e os métodos por eles utilizados na execução das mesmas, e os meios a que recorrem para manterem informados e reciclar as suas práticas educacionais.

Seguem-se alguns exemplos ilustrativos da análise de algumas das respostas a questões colocadas.

Questionados sobre quais metodologias utilizadas para conhecer melhor os alunos e descobrir os respectivos interesses, o professor João afirma que tem recorrido a testes diagnósticos contínuos, orais e escritos, por ter vindo a revelar muita eficácia na diagnósticação de interesse e qualidade dos alunos. Por seu turno, a professora Maria afiança que no início do ano elabora um questionário que é respondido anónima e livremente pelos alunos no qual deve constar as suas motivações e as expectativas em relação à disciplina, do mesmo modo, em diferentes momentos do ano lectivo pede-lhes que anonimamente emitam a sua opinião a respeito do decorrer das aulas e como gostariam que estas fossem conduzidas.

A nível da planificação e execução das aulas tanto o professor João como a professora Maria centralizam o seu ensino na aprendizagem do aluno. No âmbito do ensino e aprendizagem da disciplina da língua portuguesa o professor João respondeu que os alunos têm mais dificuldades no domínio oral e na expressão escrita. Em relação à mesma questão a professora Maria afirma que os seus alunos só têm problemas a nível da escrita.

Quanto às estratégias utilizadas no momento da pré-leitura para despertar o interesse dos alunos e motivá-los à leitura o primeiro respondeu que em alguns casos conta histórias com fim moralizantes, noutros selecciona textos que contém palavras eruditas, coloca os alunos a lerem e como estímulo promete um mais (+) (avaliação contínua) para aquele que consegue efectuar uma leitura mais dinâmica e expressiva. Quanto à segunda, esta afirma que recorre a diferentes estratégias em função do conteúdo e da tipologia do texto, principalmente as sugeridas por Emília Amor e as enunciadas no manual de 9º ano de escolaridade. Na execução das aulas ambos responderam que utilizam as novas tecnologias de informação (Retroprojector, Data Show) sempre que o conteúdo exigir.

Através da resposta dos professores pode constatar-se que a referida escola no que diz respeito às actividades extracurriculares proporciona contactos inter escolas tanto a nível nacional (Escola Técnica, Liceu Domingos Ramos e outras do concelho da Praia) como internacional (parcerias e intercâmbio com a Escola Secundária “Manuel Emídio Garcia” - Bragança Nordeste - de Portugal).

Unanimemente ambos responderam que gostam de trabalhar sobre a Lírica na sala de aula e que os alunos se mostram mais interessados quando este conteúdo é explorado. Quanto ao método habitualmente utilizado na execução das aulas o professor João respondeu que recorre à abordagem directa apelando à inter-socialização na turma. Por seu turno, a Maria utiliza o método interactivo invocando a participação activa dos alunos.

O professor João certifica que os tipos de livros que seus alunos gostam mais de ler fora da escola são os de aventuras, livros policiais, jornais e revistas e livros de contos. Enquanto que a professora Maria assegura que os principais livros que os seus alunos preferem ler fora da escola são os de aventuras, policiais e contos.

Nota-se que o professor João é um professor investigador dada a quantidade de livros profissionais que lê, a fim de preparar as aulas e manter-se informado a respeito das inovações ocorridas referentes às práticas pedagógico-didácticas. Do mesmo modo a Maria lê vários livros aquando da preparação das aulas e, conforme a necessidade, chega a pesquisar em vários por semana.

O recurso às novas tecnologias de informação é feito, no caso a Internet, para efectuarem consultas pessoais, profissionais e para se manterem a par dos acontecimentos ocorridos em todo o mundo. No que diz respeito ao audiovisual (televisão) verificou-se que

tanto o professor João como a Maria tem pouco tempo disponível para ver televisão. No caso do João este apenas vê televisão 25 a 30 minutos por dia. Já a Maria não quantifica o tempo mas este depende da disponibilidade e da pertinência da programação (telejornal, programas desportivos, científicos documentários, etc.).

3.3 - Análise das relações entre a Teoria e a Práticas dos Professores

Da análise das quatro aulas que observamos e dos questionários que efectuamos aos professores, pode verificar-se que há uma certa discrepância entre a prática e a teoria dos professores da amostra a nível da centralização da aprendizagem; recursos; metodologias/estratégias e método utilizadas na execução das aulas, bem como a interacção professor/aluno.

Notou-se que, ao contrário do que ambos os professores responderam, a aula de leitura e exploração do texto literário (poético) por eles ministrada centra-se nos objectivos que previamente estabeleceram e em função dos conteúdos programáticos e não “na aprendizagem do aluno” como afirmaram na resposta ao inquérito.

Nas duas turmas não se registou o momento da leitura silenciosa, sabendo-se entretanto que, para se usufruir do prazer da leitura de obras literárias, é condicionalismo primordial a “representação mental da obra literária, que é uma interiorização da linguagem, adquirida pela leitura silenciosa” **Delgado** (2006:236), daí que se veja que a leitura serviu de pretexto para introduzir “as características da Pré-claridade” (principalmente a temática e as influências por ela sofridas) portanto, foi um meio para se atingir um fim. Sendo assim, é entendida como um produto acabado, por um lado, porque ao aluno não foi dada autonomia e oportunidade para dialogar/comunicar com o texto e emitir a sua opinião sobre o mesmo, e por outro, por o professor não levar em conta todos os factores intervenientes no acto de ler (leitor, texto e contexto) elementos cruciais na compreensão. Resumindo, o aluno não interagiu com o texto.

Do mesmo modo não houve um trabalho de pré-leitura que levasse os alunos a fazerem uma previsão sobre o conteúdo do texto e a especificar o objectivo de leitura. Assim, foram os professores quem delimitaram os objectivos da leitura, daí que as actividades foram realizadas em função daquilo que eles estipularam, logo, as intervenções

do aluno foram sempre dependentes do professor ou do colega. Não se registou em nenhum momento uma comunicação autónoma por parte dos alunos.

Os professores desvalorizaram a experiência pessoal do aluno, o que podia tornar a leitura um pouco mais interessante e relevante para os mesmos.

Apesar de, na aula do professor João, se ter registado mais participação do aluno do que na da professora Maria, demonstrando mais interactividade professor/aluno no primeiro do que no segundo, em ambas as turmas o ensino ministrado, seguiu os moldes tradicionais/convencionais, pois o método expositivo ocupou uma boa parte da aula, contrapondo ao interactivo e abordagem directa com inter-socialização dos alunos que ambos afirmaram na teoria (resposta ao inquérito).

Notou-se que os professores na análise do poema negligenciaram a importância dos momentos da leitura: Pré-leitura, Leitura e Pós-leitura, e a relação existente entre eles na análise e “cooperação interpretativa” de um texto, centralizando-se apenas no da leitura. Por isso esta actividade é entendida como produto e não como processo.

Quanto aos recursos e estratégias, ambos os professores recorreram novamente à abordagem tradicional, opondo a teoria, pois utilizaram fotocópias do texto, e não fizeram a actividade de motivação, factor que desperta a vontade e o interesse dos alunos, actividades que tenham utilidade visível e imediata.

Apesar de existir algumas arestas que ainda precisam ser limadas na prática pedagógica dos professores da amostra, constatou-se que têm alguns aspectos positivos nas suas práticas nomeadamente: ideia aproximada das características dos seus alunos enquanto leitores das suas preferências e interesses, pois registou-se uma coincidência entre a resposta dos professores e a dos alunos a respeito da preferência da tipologia dos livros. Estar a par destes dados (conhecimento do perfil dos alunos) é crucial para acompanhar o desempenho do aluno quer individual quer em grupo, bem como orientar a programação das estratégias e actividades,

Do mesmo modo são professores que investigam para estarem informados e acompanharem o evoluir das educacional, aspecto positivo porque o professor deve ser ao mesmo tempo docente e investigador, sendo estas duas, funções interdependentes. Docentes com estratégias próprias, estimuladores do saber, organizadores de materiais e recursos, organizadores de estratégias de intervenção didáctica e um observador em vez de avaliador. Portanto, apresenta-se com um “Investigador reivindicando o seu direito de ser o

construtor dos seus próprios conhecimentos tendo uma evolução profissional autónoma mediante reflexões, estudando trabalhos de colegas e a comprovar as suas reflexões mediante a investigação em aula.” **Sequeira** in *Didáctica da Língua e da Literatura* volume II (2000:156).

Em suma, a partir da teoria nota-se que os docentes têm capacidades e são dotados de competências que facultam a regência de aulas interactivas motivadoras e de interesse dos alunos. No entanto, na prática tal não acontece, regista-se um desnivelamento, entre o que dizem e o que fazem no contexto da sala de aula. A origem desta discrepância pode residir no facto dos professores em questão estarem pressionados pelo tempo e pelo cumprimento do programa daí que a importância do aluno no processo ensino/aprendizagem seja deixada para o segundo plano. Do mesmo modo é urgente apoiar os alunos e os próprios docentes no “descondicionamento da ideia de leitura-pretexto” **Amor** (1993:94).

Relativamente à prática pedagógica é necessário que os professores diversifiquem e inovem estratégias e recursos didácticos, a fim de despertar a atenção dos alunos e os motivar para a aula de leitura e análise do texto poético e sejam facilitadores de aprendizagem deixando de ser um “veículo do saber para ser também um mobilizador de recursos” **Delgado** (2006:33). Assim, parafraseando **Amor** (1993:103) romper com rotinas estereis e desmotivadoras e repensar a prática da leitura em moldes formativos surgem, assim, como prioridades do professor de português e condição essencial para a elaboração e concretização de um programa de promoção de leitura.

Na mesma linha de ideias **Piaget** (1977:69) realça que os professores nunca poderão formar diplomados autónomos, empreendedores, criadores, sistemáticos, cultos e respeitadores se eles próprios não possuírem estas qualidades em alto grau. De modo geral a ênfase deve ser posta na sua criatividade pedagógica.

Sendo assim, a inovação exige frequentemente uma renovação de conhecimentos, capacidade, atitudes e premissas de valores, exige igualmente a imposição de modificações e mais relações interpessoais. De tudo que foi dito e analisado ficou claro que o sucesso da utilização e uma boa exploração do texto literário na sala de aula de Língua Portuguesa depende da competência e da cultura do docente e que o factor mais relevante no desempenho de um professor é o seu talento e empenho pedagógico.

Capítulo IV

4.1 – Exploração do texto poético no 3º ciclo do Ensino Secundário – 11º ano - proposta alternativa

Textos desinteressantes e desnivelados à faixa etária, ou estratégias desajustadas aos objectivos e conteúdos? A verdade, a título de primeira constatação, é que as metodologias recorridas para o ensino da leitura no 3º ciclo do ensino secundário – 11º ano – não têm desenvolvido competências de alto nível nos alunos.

Actualmente não é novidade, o facto de um número considerável de alunos não gostar das aulas de língua portuguesa, assim como, ler os textos propostos ou “impostos” pelos professores. Do que nos foi dado a observar, da análise dos resultados do questionário aos professores e aos alunos e da observação de aulas, algumas conclusões se esboçam:

1. Constatou-se que existem algumas deficiências na abordagem adoptada pelos programas em geral e particularmente nas metodologias/estratégias recorridas pelos docentes para a análise do texto poético.
2. Verificou-se que os professores da amostra não fazem um trabalho prévio para motivar os alunos à actividade da leitura, como é o caso do conhecimento da vida e a obra do autor; da activação dos preconceitos dos alunos, sensibilizando-os para o que já sabem sobre o texto a ler, informações que serão úteis na contextualização e no

aprofundamento da leitura. Tais informações podem ser obtidas através da exploração do título do poema, o que desperta o interesse e fomenta expectativas em relação a leitura. Daí que nas suas aulas não se verifique o momento da *pré-leitura*;

3. A actividade da *leitura* é entendida como produto acabado, pois o texto serviu de pretexto para consolidar um conteúdo programático (os Pré-claridosos), logo, ignorou-se os princípios de abordagem construtivista da leitura enquanto processo, em cujas etapas se desenvolvem habilidades diversas, iniciando-se pela correcção e simplificação da pronuncia passando pela fluência até os aspectos rítmicos melódicos da leitura poética. A exploração textual foi conduzida com o intuito de identificar no texto marcas da literatura pré-claridosa, e não para desenvolver competências de alto nível nos alunos, como é o caso da criação de situações problema com fim moralizante e educativo _ aspectos que o tema propicia a que sejam debatidos _ e uma leitura, orientada, de textos que focam temáticas como o amor, a família, a violência, entre outros, desenvolvem potencialidades/capacidades e suscitam reflexões sobre condição/comportamento humano, o que endereça para a dimensão formativa da literatura.

4. Após a análise não foram extraídas/elaboradas conclusões nem tão pouco sínteses, o que ajudaria os alunos a integrarem as informações do texto nos seus conhecimentos. No caso de um dos professores, nem se registou o comentário escrito da análise feita. Portanto quanto à *pós-leitura* igualmente, não foi desenvolvida nenhuma actividade na sala.

Assim, nas aulas assistidas regista-se o menosprezo do carácter interactivo da leitura, por haver uma preocupação apenas com a variável texto e ignorar a importância do leitor e a relevância que a inserção da obra no seu contexto tem para a compreensão da mesma na totalidade.

Aulas dotadas das características supra indicadas, perdem de vista as propostas da abordagem construtivista em que o aluno ao invés de ter atitudes passivas ocupa um lugar de destaque no processo didáctico, apelando à actividades múltiplas de autoconstrução e auto-aprendizagem. Isto significa que o professor deve ter capacidades para orientar e ajudar o aluno a desenvolver as suas competências mediante circunstâncias que o rodeiam e conteúdos programáticos.

Querendo ou não, no ensino secundário a leitura de textos literários processa-se quase sempre através de enunciações do tipo: análise, e interpretação do texto, e nos

comentários estão presentes sempre adjectivos como *global, semântico, ou ideológico*, como mostra **Mello** (1998). Rotineiras, também são as frases ou expressões frequentemente sumariadas: “Leitura e interpretação” e, outras vezes, “leitura e análise”.

Sem termos a pretensão de propor um modelo ideal ou uma regra de leitura, pretende-se com esta proposta que os alunos e os professores desenvolvam uma atitude crítica em relação ao objecto literário. Leituras que suscitem o prazer e interesse pelos textos apresentados e atitudes positivas em relação ao ensino da leitura, a fim de criar novas predisposições para a mesma.

Pretende-se do mesmo modo, levar os alunos a sentirem-se úteis e participantes no seu processo de aprendizagem, e porque não, fazê-los emocionar-se ao lerem o texto literário neste caso poético. Pois, parafraseando Victor Aguiar e Silva (1992): nos textos literários e mais particularmente nos poéticos – encontra o leitor a realização mais alta, mais rica e mais perfeita, das virtualidades de uma língua: na corporeidade das palavras, na sua música no ritmo dos enunciados, na produtividade lexical, nas subtilezas e complexidades sintácticas no sortilégio, na fundura e nos labirintos dos significados.

A nossa proposta incidirá sobre o mesmo texto “*força de Crectheu*” a fim de sugerir uma exploração alternativa que remedeia as lacunas existentes pelas estratégias e recursos adoptados pelos professores da amostra.

No comentário de qualquer texto é necessário ter sempre presente o nosso conhecimento a respeito do tema, bem como a nossa própria experiência de vida que deve vir sempre em primeiro lugar. Sabe-se que, quando se trata de um texto poético, procura-se uma maior expressividade em termos da linguagem por ser a ferramenta básica da construção do “objecto artístico” que é o poema, **Barreto** (1993); a este processo normalmente associa-se a atitude lírica, estratégia recorrida pelo emissor para exprimir sentimentos e estado da alma. Beneficiando dos valores expressivos que a palavra possui tanto a nível do significa como do significante, passando a ter um carácter subjectivo, por expressar e descrever uma realidade íntima.

A título de exemplo analisa-se o poema “força de Cretcheu” :

*Ca tem nada na es bida
 Más grande que amor.
 Se deus ca tem medida,
 Amor inda é maior...
 Amor inda é maior,
 Maior que mar, que céu:
 Mas, entre otos cretcheu,
 De meu inda é maior.*

*Cretcheu más sabe,
 É quel qui é dimeu.
 El é que é chabe
 Que abrim nha ceu...*

*Cretcheu más sabe
 É quel que qrem
 Se jan perdel,
 Morte ja bem...*

*Ó força de cretcheu,
 Abrin nha asa em flor!
 Deixan alcança ceu
 Pan bá odja Nós Senhor,
 Pan bá pedil semente
 De amor coma es de meu,
 Pan bem da tudo gente,
 Pa todo conché ceu!*

Eugénio Tavares

Antes de dar início à análise de qualquer texto seja ele poético, narrativo ou outro é preciso que o aluno o conheça, por isso, o primeiro momento num comentário de texto é a leitura atenta do mesmo. Primeiro leitura silenciosa seguida da expressiva.

Como existe uma versão musical deste poema, interpretada por vários artistas, levar a música à sala de aula seria uma forma lúdica e interessante de proporcionar o primeiro contacto do aluno com o texto, por: ser novidade; quebrar a rotina com que ele está habituado; motivá-lo a interessar pelo texto em análise e pelas obras do poeta em geral. Esta seria uma das estratégias de motivação para a actividade de leitura.

Uma outra estratégia que desperta o gosto dos alunos pelo texto é a exploração do título, antes de estes entrarem em contacto com o poema. Efectua-se uma chuva de ideias a respeito da expressão “força de cretcheu”. Para facilitar a compreensão e usufruir dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do tema e da sua experiência pessoal, pode-se fazer esta actividade começando por explorar o sentido de cada palavra isoladamente e depois juntá-las conhecendo o seu sentido geral. Acrescenta-se ainda uma entrada no texto pela chamada de atenção para língua materna em que o mesmo está escrito. Terminada a exploração inicial distribui-se o texto, a fim dos alunos verificarem se corresponde ou não a o que tinham pensado anteriormente. Tal estratégia é vantajosa porque atiza a curiosidade do aluno em relação ao texto fazendo-lhe viajar e criar expectativas em relação ao mesmo.

O aluno só conseguirá efectuar uma boa análise do texto se conhecer o género literário a que pertence e a biobibliografia do autor nomeadamente o seu estilo a maneira

de ver a vida e o mundo e o movimento literário a que se insere. Se tratar do excerto de um texto é importante que este seja enquadrado na totalidade do livro. Do mesmo modo é necessário que conheça o tom do discurso e os aspectos prosódicos que caracterizam o texto.

1. Começaríamos por analisar a estrutura externa do texto : trata-se de uma composição formada por duas oitavas (1ª e 3ª estrofe) e uma estrofe de nove versos (2ª estrofe); os versos são irregulares, variando de quatro a sete sílabas. Na primeira estrofe, a rima é interpolada e emparelhada seguindo o esquema ABACCDDC, na segunda cruzada, dividida por um verso solto seguindo o esquema EDEDEFGFG, e na terceira também cruzada seguindo o esquema CHCHICIC.

Para além de nos permitir um primeiro contacto com as características formais esta primeira abordagem do poema leva-nos a apreciar certos aspectos que podem ser necessários no decorrer da sua análise sobretudo na relação que haverá que estabelecer-se com o estilo do poeta. Pode concluir-se não só da sua irregularidade, bem como, que se trata de uma característica dos textos poéticos de Eugénio Tavares.

2. Após análise anterior, passaríamos à análise do assunto, seguida do movimento interno. Por se tratar de um poema lírico que exprime um sentimento ou um estado de alma, começaremos por descobrir qual o estado de espírito que dá unidade ao poema, ou seja, a identificação do tema por ser a fase mais importante em qualquer exercício de comentário de texto. Tema é a ideia fundamental, o eixo em redor do qual giram todos os elementos que agrupados, constituem o texto. Deve ser clara breve e exacta. Enquanto que o assunto é a versão reduzida desse texto que contém, todavia, os seus pormenores mais significativos. **Figueiredo et Bello** (1999:21-23).

Assim os temas seguintes são as ideias em redor das quais giram todas os outros elementos:

1. O amor;
2. A dimensão do amor;
3. A valorização e respeito pelo conjugue;
4. A força do amor.

A dimensão do amor encontra-se visivelmente explanada na terceira estrofe, quando os verbos passam a ser conjugados na terceira pessoa do singular e o sujeito poético exprime um sentimento de amor profundo, uma paixão verdadeiro absoluto, enaltecido,

cuja perda provocaria um sofrimento insuportável a ponto de preferir a morte. Depara-se com um amor que purifica a alma transformando o sujeito poético num ser solidário.

A exploração do texto deverá mostrar que, nas duas primeiras estrofes Eugénio Tavares define-nos e procura entidades que se igualam ao amor: verifica-se a grandeza/dimensão/ incomensurabilidade de um amor infinito e incomparável, pois compara o amor ao ser superior a tudo – Deus – no entanto conclui, ser o amor maior que tudo o que existe. O Poeta é impetuoso ao amar com todas as forças. Na terceira eleva o amor a dimensão divina, o amor purificou-lhe a alma tornando-a digna de deus. É a escada da salvação que conduz ao céu, sentimento que nos transforma tornando-nos solidários e sensíveis preocupando-nos com o nosso semelhante, o maior tesouro de toda a existência.

A quem se dirige o sujeito poético?

A questão poderá ser colocada em abertura da interacção professor – texto-alunos. Pensamos ser fácil verificar que o sujeito poético dirige-se a si mesmo e a todos quantos partilham com ele o mesmo sentimento. O objectivo desta comunicação é de exortar, incentivar chamar a atenção a todos os que amam no sentido de desenvolver um amor sincero, incondicional, puro e leal para com os parceiros.

3. Analisemos agora os processos de intensificação que são utilizados para que as ideias sejam mais expressivas e originais.

3.1 Por se tratar de um texto em verso, precisa-se comprovar se o poeta aproveita todas as “potencialidades prosódicas” que o poema lhe oferece **Barreto** (1993). Nota-se uma linguagem simples, o recurso a frases declarativas e um vocabulário claro. Verifica-se a recorrências aos recursos estilísticos. Sendo assim, na primeira estrofe nota-se o exagero do sujeito poético ao elevar o amor a ponto de ultrapassar a dimensão divina:

Se Deus ca tem medida,

Amor inda é maior...

Por outro lado os sinais de pontuação utilizados, a vírgula seguida de reticências, intensificam a ideia de que ainda não existe entidade maior do que este sentimento sublime, igualmente depara-se com a adjectivação e enumeração reforçando a ideia anterior. Do mesmo modo nota-se a gradação demonstrando o evoluir do sentimento – *céu, mar e Deus* – ressaltando a imensidão e a infinidade do amor.

Na terceira estrofe identifica-se a apóstrofe – *ó força de cretcheu* – acentuando a submissão e a dependência e respeito do sujeito poético em relação ao amor, a exclamação

reforçando o pedido o sujeito poético mais do que pedir roga, submete-se a esta força inigualável a fim de alcançar o todo poderoso. No final deparamo-nos com a comparação demonstrando a felicidade e a realização sentimental do sujeito poético e o desejo de partilhar esta emoção e felicidade com todas as pessoas. Constata-se uma atitude nobre e digna de admiração pelos comportamentos que só um indivíduo dotado de um amor puro e desinteressado consegue ter.

É preciso ter sempre presente que o texto literário é por natureza ambíguo e que contém em si uma multiplicidade de sentidos. Sintetizando, na leitura e análise do texto lírico deverão ser seguidas as seguintes etapas:

1. Leitura de contacto com o texto;
2. Análise da sua estrutura externa: Regular? Irregular? Característico ou surpreendente no processo estilístico do seu autor? Significativa na relação com o conteúdo lírico expresso? , Outros.
3. Detenção da ideia nuclear (sentimento ou estado de alma que dá unidade ao poema e que condiciona a sua construção).
 - 3.1 O modo como em relação a essa ideia nuclear se estruturam as ideias complementares, que de alguma forma a introduzem, a esclarecem ou intensificam. É a fase da detecção do assunto e do movimento ideológico do texto. **Barreto** (1993:70)
4. Identificação dos elementos que intensificam a análise conferindo autenticidade e originalidade ao texto (o discurso, a linguagem - vocabulário, campos semânticos - , os recursos estilísticos, a pontuação...) e a interacção existente entre eles.
5. Comentário escrito. O comentário escrito do texto deve ser feito, sempre que possível, ao longo da aula, facultando ao aluno diversas oportunidades de corrigir, acrescentar, relembrar e resumir aquilo que aprendeu.

Tendo conhecimento da limitação do tempo e da extensão do programa, após a análise solicitaria a síntese das informações apreendidas na aula. No caso de surgirem oportunidades, efectuar debates sobre a temática amor tendo em conta a sua abordagem actualmente. Salienta-se que tal análise foi planificada para ser aplicada em três aulas.

Tarefas a realizar

1. O professor faz uma exposição aberta sobre as principais características dos Pré-claridosos
2. Os alunos identificam os principais escritores deste período
3. A partir da correcção oral do trabalho de casa os alunos percebem o percurso da vida do poeta Eugénio Tavares e reconhecem as suas obras
4. Os alunos exploram o título do poema “Força de Cretcheu” e prediz em o conteúdo do mesmo
5. Lêem silenciosamente o poema
6. Procedem a escuta activa da morna “Força de Cretcheu” interpretada por Sãozinha Fonseca
7. Leitura expressiva do poema feita por três alunos
8. Os alunos analisam o poema tendo em conta: o tema, o assunto e a estrutura formal – estrofe, rima e métrica
9. Os alunos reconhecem as figuras de estilo presentes no poema
10. Os alunos efectuam a síntese das principais ideias contidas no poema.

Recursos utilizados

- Dicionário de língua portuguesa
- Manual de 11º ano
- Cartaz
- Texto fotocopiado (poema “Força de Cretcheu”)
- CD
- Rádio

Material produzido

- Análise do poema
- Síntese das principais ideias contidas no poema
- Relatórios de pesquisa (dados biobibliográficos do autor Eugénio Tavares)

O aluno aprende a :

- Expressar os seus sentimentos
- Gostar do texto lírico

- Ler obras literárias do programa
- Distinguir os materiais de apoio necessários a sua compreensão do texto
- Associar a aprendizagem com a sua vivência pessoal
- Situar o poema no contexto da obra do autor
- A reflectir sobre a importância do livro em geral enquanto objecto de cultura
- A respeitar e valorizar a opinião do outro

É necessário que na análise do texto o professor informe previamente o aluno dos objectivos da leitura, assim com a leitura orientada, a forma de ler será diferente segundo os objectivos a atingir com a mesma, porque o leitor organiza a sua estratégia pessoal que será adequada ao processo de informação contida no texto, numa prática da pedagogia da integração.

Esta proposta evita que os alunos adquiram habilidades de leitura isoladas da sua significação na vida quotidiana contribuindo automaticamente para uma actividade real da leitura. Faz com que o leitor crie o sentido do texto, servindo simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura.

A escola desempenha igualmente um papel fundamental nesse contexto, podendo e devendo implementar estratégias conducentes a desenvolver a relação dos adolescentes e jovens com o livro. Por causa da importância do facto que não poderemos omitir: o valor pedagógico que a leitura assume na formação integral do aluno. Sabe-se que os interesses e hábitos de leitura têm, durante o período de escolaridade, uma oportunidade única para o seu implemento e desenvolvimento, pelo que se apresenta com uma extrema importância as atitudes e a acção da escola face ao livro e a leitura **Martins** (1991).

Esta proposta insere a leitura num programa educativo que valoriza a capacidade imaginativa e criadora, bem como, o poder de análise crítica do aluno. O texto no nível em estudo conduz o aluno á um desenvolvimento de competências de alto nível como conhecer a sua própria identidade, e um melhor conhecimento dos outros, a avaliação da sua filosofia de vida, a análise e identificação de pistas que permitam encontrar a solução de problemas e responsabilidades sociais.

Um ensino de qualidade deve completar vários elementos (...) é indispensável que tais elementos sejam considerados **Anderson** et ali, (1985: 4). Portanto para que o ensino da compreensão de texto nas salas de aulas se tornem mais adequados e mais satisfatórios é

fundamental a identificação dos factores em causa e pôr em prática estratégias de intervenção diversificadas.

Compartilhando a opinião de que o ensino secundário seja a “Placa giratória de toda a vida”(ROGIERS : 2004) e tendo conhecimento de que, apesar de neste nível ser depositado muita esperança, também seja alvo de críticas, entre elas as relacionadas com as aulas de língua portuguesa concretamente as de leitura, esta proposta ao dar orientações teórico-práticas pretende ajudar o professor no sentido de orientar aulas que desenvolvam nos alunos capacidades e aptidões de resolver situações-problema e a aplicá-las na sua vida quotidiana.

Pensa-se ser visível a preocupação de desenvolver esta proposta de acordo com a *Abordagem por competências* de Xavier Rogiers (2004) e a cuidado em, mobilizar os saberes adquiridos, dos alunos, ou seja, os conhecimentos prévios e ajustá-los à prática. Incidiu-se sobre esta abordagem por valorizar o papel do aluno no seu processo de aprendizagem académico e social, e por proporcionar precisamente uma leitura mais aprofundada do texto literário e consequentemente um tratamento mais aprofundado do conteúdo – **Estudo da Pré-claridade – O texto Poético.**

Tal é o nosso contributo ao Ensino da Literatura no Ensino Secundário. Pensa-se ter dado mais um passo na árdua tarefa, no entanto cativante e compensador, do Docente em especial e do Ensino em geral, que é proporcionar ao aluno uma educação de qualidade, contextualizada com o seu dia-a-dia e fomentador de adultos competentes.

Capítulo V

5.1- Conclusão

Do trabalho percebeu-se que é necessário debruçar mais sobre o ensino da leitura no terceiro ciclo. Por várias razões:

1. É preciso efectuar uma revisão curricular do programa do décimo primeiro ano por estar desnivelado ao nível etário e curricular dos anos, isto porque:

a) Não se nota muita diferença entre os objectivos dos conteúdos programáticos da Área de Humanística e os da de Ciências e Tecnologias. Fica-se com a sensação de que ambos são alunos de Ciências Humanas. Portanto necessita-se de repensar os objectivos ligados às ciências exactas, caso contrário contribuir-se-á para a diminuição de leitores que lêem por prazer e que vêm na leitura uma forma de adquirir cultura e satisfação.

b) Verifica-se muita repetição dos objectivos pretendidos com os conteúdos a serem leccionados, o que podiam ser inovado introduzindo outros que desenvolvessem competências e capacidades nos alunos preparando-os para a vida futura;

c) Constata-se uma certa ambição quanto ao número de conteúdos programáticos, conduzindo à uma redução de tempo na leccionação de cada um, o que faz com que haja um ensino deficiente e muitas vezes desprovido de significados para o aluno;

2. Os professores precisam reciclar as suas práticas de ensino, porque nota-se um apego à um ensino rotineiro e cansativo para o aluno e uma certa resistência à inovação tanto a nível de estratégias como de recursos.

3. Nos dados dos questionários vê-se que os professores têm conhecimento pedagógico-didático no entanto não os aplicam na sala de aula. Daí que seja preciso conhecer o porquê deste comportamento e um acompanhamento da Tutela no sentido de os ajudar a reciclar as suas práticas encorajando-os a inovar.

Em suma é da responsabilidade das nossas escolas, sejam elas Básicas, Secundárias ou superiores, a adopção de uma função mais formativa que informativa.

5.2- Considerações finais

Um dos aspectos mais importantes deste trabalho foi sem dúvida a pesquisa no terreno, ou seja, entrar em contacto com a prática educacional, conhecer os pontos positivos e os aspectos que precisam ser reformulados, que nos permitiu descrever com rigor e profundidade as práticas pedagógico-didáticas dos professores, diagnosticar ajustamentos/desajustamentos entre a teoria dos professores e as suas práticas e propor alternativas a fim de remediar as lacunas.

Não é apenas um trabalho de fim de curso que me conferirá um certificado e um certo estatuto social, será antes de mais, a partilha e aquisição de experiências que ser-me-ão úteis ao longo do meu percurso docente.

Na concretização deste projecto tive alguns constrangimentos nomeadamente na análise de dados isto porque, durante a formação não nos foi dada nenhuma orientação neste sentido. Tive que repensar algumas estratégias e introduzir outros a fim de atingir os objectivos inicialmente pretendidos.

Com o trabalho reforcei a ideia de que uma pedagogia autoritária fechada ao diálogo e à verdadeira realidade do aluno não surtirá efeito nem significado para o mesmo, sendo assim precisa-se, neste contexto, de ter em conta o ambiente sociocultural do aluno o seu meio económico e familiar.

Tive a oportunidade de estar a par da situação educacional vivida pelos alunos, e notei que no quotidiano académico os professores priorizam os conteúdos no ensino da literatura em detrimento da forma como os mesmos devem ser transmitidos e explorados. Portanto o verdadeiro problema do ensino da literatura nas nossas salas de aulas reside no como colocar no conteúdo desejos que não estão estipulados no programa afecto, extrair do

texto literário toda a delicadeza e interesses subjectivos que agradam os alunos no seu todo.

Finalmente, o ideal seria que na formação inicial e contínua dos professores fosse contemplado um processo de formação que promovesse a aquisição de regras de conhecimento e realização de estratégias diversificadas para a promoção da autonomia dos alunos em relação ao texto, logo um ensino com entusiasmo, que valorizasse o interesse dos alunos e se preocupasse com o desenvolvimento de competências de alto nível como: compreensão, análise, extrapolação síntese, aplicação e avaliação – um “Professor Pedagogo” **Serôdio** in *Didáctica da Língua e da Literatura* volume II (2000:469).

Bibliografia

Actas do 1º Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do português -1976, Grafilarte, Águeda Julho de 1977.

AGUIAR e SILVA, Victor Manuel, *Sinfonia da Palavra*, Projecto para a Didáctica da Língua e Literatura Materna, edições Asa, Porto, 1992.

Teoria da Literatura, Coimbra, Livraria Almedina, 1991.

AMOR, Emília, *Didáctica do Português*, texto editora, Lisboa, 2001.

ARTILETRA, Ano XII, número 51, Maio/Junho 2003.

Ano XIV, número 68vJunho/ Julho 2005.

Ano XIV número 75 Janeiro de 2006.

Ano XVI número 83 Junho de 2007.

BARTHES, Roland, *O Grau Zero da Escrita*, Lisboa, 1953.

No Seminário, in *Discurso, Escrita, Texto*, Braga, Ed. Espaço1974.

BARRETO, Lima, *Aprender a Comentar um texto Literário*, Modelos de Análise Crítica e comentário Escrito, 3ª Edição, 1993.

BERGISTRON, Magnus et **REIS**, Neves, *Prontuário Ortográfico e Guia da Língua Portuguesa*, Lisboa, Agosto de 2002.

COELHO, Jacinto do Prado, *Ao Contrário de Penélope*, Lisboa, Bertrand Editora, 1976, Pag.58.

CORWICK, Anne, *A arte de ensinar a escrever*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1989.

CUNHA, Celso e **CINTRA**, Lindley, *Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa, 1998.

DIDÁCTICA DA LÍNGUA E DA LITERATURA volume I e II, Instituto de Língua e de Literatura Portuguesa, Faculdade de Letras Universidade de Coimbra, Livraria Almedina, Coimbra, Maio, 2000.

DUARTE, Manuel, *Caboverdianidade, Africanidade e Outros Textos*, 1999.

FIGUEIREDO, Vilar Jorge Maria et Belo, Teresa Maria, *Comentar um Texto Literário*, 6ª Edição, Lisboa, 1999.

GIASSON, Jocelyne A *Compreensão na Leitura*, Edições ASA, Lisboa, 1990.

GONÇALVES, António Aurélio, *Ensaio e Outros Escritos*, Mindelo, 1998.

GUEDES, Teresa, *Ensinar a Poesia*, colecção práticas pedagógicas, edições Asa Lisboa 1990.

HERDEIRO, Maria Bernardette, *Dimensão Pedagógica da Leitura*, in AAVV, Problemática da leitura, Lisboa INIC/ CLEPUL, 1980.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, SP. Pontes. 2001.

MARTINS, Pinheiro Isabel et ali, *Actas do Segundo Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*, Universidade de Aveiro, Novembro, 1991.

NERY, Júlia, *Na Casa da Língua Moram as Palavras*, Edições ASA, Porto, 1993.

PIAGET, J. *A propósito de criatividade: os três métodos em análise*, in “*Análise Psicológica*, nº1, Outubro 1977.

POTTS, John, *Leitura e Leituras nos ensinos Primário e Secundário*, Livros Horizonte, Março 1979.

ROEGIERS, Xavier, KETELE, Jean-Marie de, *Uma pedagogia de integração, Competências e Aquisições no Ensino*, 2ª Edição, 2004.

SANTOS, Ana Mª Ribeiro dos, et ali, *A Criatividade no Ensino do Português*, Texto Editora, Lisboa, 1987.

SEMEDO, Brito Manuel, *A Construção da Identidade Nacional*, Ed. Instituto da Biblioteca Nacional, Praia, 2006.

SOUSA, Dionísio, Maria de Lourdes, *A Interpretação de textos nas aulas de Português*, Edições Asa, Portugal 1993.

TAVARES, Eugénio, *Mornas Cantigas Crioulas*, edição da liga dos Amigos de Cabo-verde 2 edição, Novembro, 1969.

Viagens Tormentas Cartas e Postais, Grafia do Mindelo, S. Vicente, 1999.

VEIGA, Manuel, *Cabo verde Insularidade e Literatura*, Edições kartala, 1998.

VYGOTSKY, L. *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, 1978.

Pensamento e linguagem, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERTSCH, J. V., *Vigotsky and the social formation of mind*, Cambridge: Harvard University, 1985.

Anexos

- Abreviaturas;
- Índice dos quadros
- Biobibliografia de Eugénio Tavares;
- Texto de Eugénio Tavares
- Guiões (observação de aulas; questionário aos professores e aos alunos)

Abreviaturas

CT	Ciências e Tecnologias
Trab.	Trabalhados
Particip.	Participação
Orient.	Orientação
Freq.	Frequência

Índice dos quadros

Quadro nº 1	relação gênero/ Área de Humanística
Quadro nº 2	Relação gênero/Área de CT
Quadro nº 3	Idade dos alunos de Humanística
Quadro nº 4	Idade dos alunos de CT
Quadro nº 5	Repetência na Humanística
Quadro nº 6.....	Repetência na Área de CT
Quadro nº7.....	Classe Social na Humanística
Quadro nº 8.....	Classe social na Área de CT
Quadro nº 9	Gosto pela leitura Humanística
Quadro nº 10	Gosto pela leitura na Área de CT
Quadro nº 11.....	Preferência do livro em Humanística
Quadro nº 12.....	Preferência do livro em CT
Quadro nº 13.....	Pais que comprem livros na Humanística
Quadro nº 14	Pais que comprem livros na de CT
Quadro nº15.....	Oferta voluntária de livros na Humanística

Quadro nº 16.....	Oferta voluntária de livros na de CT
Quadro nº 17.....	Importância da leitura na humanística
Quadro nº 18.....	Importância da leitura na de CT
Quadro nº 19.....	Motivos de leitura na Humanística
Quadro nº 20.....	Motivos de leitura na de CT
Quadro nº 21.....	Freq. à bibliotecas na Humanística
Quadro nº 22.....	Freq. à biblioteca na de CT
Quadro nº 23.....	Orient. Bibliotecária na Humanística
Quadro nº 24.....	Orient. Bibliotecária na de CT
Quadro nº 25.....	Ambiente da biblioteca na Humanística
Quadro nº 26.....	Ambiente da biblioteca na de CT
Quadro nº 27.....	Particip. em Feiras na humanística
Quadro nº 28.....	Gosto pelos textos Trab. na Humanística
Quadro nº 29.....	Gosto pelos textos Trab. na de CT
Quadro nº 30.....	Gosto pela Lírica na Humanística
Quadro nº 31.....	Gosto pela Lírica na Área de CT
Quadro nº 32.....	Uso da Internet na Humanística
Quadro nº 33.....	Uso da Internet na Área de CT
Quadro nº 34.....	Computador em casa na humanística
Quadro nº 35.....	Computador em casa na Área de CT
Quadro nº 36.....	Alunos que vêm televisão na Humanística
Quadro nº 37.....	Alunos que vêm televisão na de CT
Quadro nº 38.....	Programas favoritos na Humanística
Quadro nº 39.....	Programas favorito na Área de CT
Quadro nº 40.....	Nível de orientação atribuída pela professora Maria na análise do poema.
Quadro nº 41.....	Nível de orientação atribuída pelo professor João aos alunos na análise do poema.

Biobibliografia de Eugénio Tavares

Eugénio de Paula Tavares, nasceu na ilha brava a 18/10/1961 onde veio a falecer a 1/06/1930. Fez a sua estreia literária no Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro com apenas 15 anos. Foi funcionário público, poeta, Jornalista e prosador.

Escreveu temas como o Amor, saudade, partida e regresso. É considerado um autodidacta.

Eugénio Tavares foi a figura cimeira da vida cultural, política e social de Cabo Verde entre 1890 e 1930. Durante essas três décadas, ele dominou em todas as áreas a cultura do seu povo tendo sido o seu maior interprete até aos nossos dias. A sua vastíssima obra vai da poesia à música, da retórica à ficção, passando pelos ensaios. Durante a festa da língua portuguesa em Sintra, Corsino Fortes, poeta e antigo embaixador de Cabo Verde em Portugal, intitula-o de "Camões de Cabo Verde" e realça Eugénio Tavares de fazedor de opinião numa enorme dimensão de pensador.

Publicações:

Obras: Mornas e cantigas crioulas (1930); Em Viagem Um Fabuloso Alcance; Bilhetes e Postais; Cartas Cabo-verdianas (5 números/edições) O Mal de Amor; Amor que Salva; Santificação do Beijo; Coroa de Espinhos; Desafronta; Os Cossacos; Manidjas – primeira peça da literatura cabo-verdiana na língua nativa.

Peças Teatrais: A Peçonha – primeiro folhetim literário publicado na Voz de Cabo Verde; A Ceia da Parelha; Filhos Que Salvam

Contos: Maldito Telegrama Samar Por causa de um casamento Guida - publicado no **Jornal Alvorada, Editor Eugénio Tavares**

Revistas e jornais em que colaborou Eugénio Tavares: Alvorada – EUA – Editor Eugénio Tavares 1900 – 1917; Revista de Cabo Verde – Praia: 1899 - (?); A Voz de Cabo Verde – Praia: - 1911 – 1916; O Independente da Praia 1910 – (?); Futuro de Cabo Verde

1910; Progresso - Praia: 1910 – 1911; Mindelense - S: Vicente: 1910 – 1911; A Tribuna - Ilha Brava - Editor João José Nunes: 1913 - (?); O Correio Português de New Bedford 1912 – (?); O Manduco - Ilha do Fogo - Editor Pedro Cardoso Monteiro: 1905 - 1910? Esperança – (sem mais informação); O Orvalho - (sem mais informação); Jornal da Europa; Almanaque das Senhoras: 1922; Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro: 1854 – 1932; Almanaque Luso-Africano: 1914; O Cabo-Verdiano; A Defesa; Mocidade Africana; A Acção; O Polichinelo; O Ultramarino; A Marselhesa.

É sem dúvidas o poeta do Amor e da Saudade e quem compôs em verso e em música os mais lindos poemas de Amor Cabo-verdiano. O jornalista, cronista, ficcionista e autor das mais conseguidas páginas escritas antes do aparecimento da revista Claridade.

Informações retiradas site: <http://www.eugenitavares.org/docs/pt/obra/homenagem-amidjabraba.html>

Texto de Eugénio Tavares

Força de Cretcheu

Ca tem nada na es bida
 Más grande que amor.
 Se deus ca tem medida,
 Amor inda é maior...
 Amor inda é maior,
 Maior que mar, que céu:
 Mas, entre otos cretcheu,
 De meu inda é maior.

Cretcheu más sabe,
 É quel qui é dimeu.
 El é que é chabe
 Que abrim nha ceu...

Cretcheu más sabe
 É quel que qrem
 Se jan perdel,
 Morte ja bem...
 Ó força de cretcheu,
 Abrin nha asa em flor!
 Deixan alcança ceu
 Pan bá odja Nós Senhor,
 Pan bá pedil semente
 De amor coma es de meu,
 Pan bem da tudo gente,
 Pa todo conché ceu!

Guiões

Este questionário é dirigido aos alunos do Ensino Secundário, destina-se a recolha de dados para o trabalho de fim de curso, faz parte de um estudo no âmbito da leitura do texto literário, especificamente o texto poético, no 3º ciclo do ensino secundário. As informações são confidências e anónimas no que tange ao tratamento de dados.

Agradeço que respondas a todas as questões formuladas.

1. Idade: _____
2. Sexo: M: ☐ F: ☐
3. Ano de escolaridade: _____ Área: _____
4. Repetência: nunca : ☐ uma vez: ☐ em que ano? _____
5. Mais do que uma vez: em que ano? _____
6. Residência: _____
7. Profissão dos pais: Pai _____ Mãe _____
8. Profissão do encarregado de educação: _____
9. Quantas pessoas vivem na tua casa? _____
10. Qual é o nível de escolaridade mais elevado das pessoas com quem vives (apenas uma resposta)?
Sem Escolaridade: ☐ Ensino Básico: ☐ Ensino Secundário: ☐
Ensino Médio: ☐ Ensino Superior: ☐
11. Gostas de ler? Sim: ☐ Não: ☐
Se não porquê? _____
12. Qual foi o último livro que leste? _____
13. Tens o hábito de ler? Sim: ☐ Não: ☐
14. Em média quantos livros lêes? Por Semana: _____ Por Mês: _____ Por Ano: _____
15. Que tipo de livros gostas de ler?
Livros escolares: ☐ Livros policias: ☐
Livros de aventuras: ☐ Jornais e revistas: ☐
Banda desenhada: ☐ Livros de contos: ☐
Livros de poemas: ☐ Livros de viagens: ☐ Outros: _____
16. Os teus pais têm o hábito de contar ou recontar-te histórias proporcionando uma escuta familiar? Sim: ☐ Não: ☐ Às vezes: ☐
17. Que tipo de Histórias? _____
18. Eles compram livros? Sim: ☐ Não: ☐
19. Tens alguns livros em casa? Sim: ☐ Não: ☐
20. Que tipos de Livros? _____
21. Os teus pais te oferecem livros sem que o peças? Sim: ☐ Não: ☐
22. Com que frequência?
a. Sempre: ☐ b. Raras vezes: ☐ c. Nunca: ☐
23. Achas que é importante ler? Sim: ☐ Não: ☐
24. Lêes para:
a. Aprender mais: ☐ b. Tirar apontamentos: ☐ c. Divertir : ☐

d. Compreender a matéria: ☐

e. Agradar aos meus pais: ☐

25. Alguma vez recebeste ou deste de presente um livro? Sim: ☐ Não: ☐

26. Costumas frequentar bibliotecas? Nunca: ☐ Às vezes: ☐ Sempre: ☐

27. Os bibliotecários orientam-vos no sentido de como usar o livro? Sim: ☐ Não: ☐

28. O ambiente da biblioteca é acolhedor e desperta em ti a curiosidade pelos livros?

Sim: ☐ Não: ☐

29. Costumas frequentar feiras de livro? Sim: ☐ Não: ☐

Se não porque? _____

30. Gostas dos Textos que são trabalhados na sala de aula? Sim: ☐ Não: ☐

31. Gostas de trabalhar a lírica na aula? Sim: ☐ Não: ☐

32. Lês um jornal diário? Sim: ☐ Não: ☐ Qual? _____

33. Lês um jornal semanal? Sim: ☐ Não: ☐ Qual? _____

34. Lês uma revista semanal? Sim: ☐ Não: ☐ Qual? _____

35. Lês uma revista mensal? Sim: ☐ Não: ☐ Qual? _____

36. Outros tipos de leitura? _____

37. Costumas usar a Internet? Sim: ☐ Não: ☐

38. Para que fins? _____

39. Quanto tempo por dia? _____

40. Vês televisão? Sim: ☐ Não: ☐

41. Quanto tempo por dia? _____

42. Que programas te agrada?

Telenovela: ☐

Telejornal: ☐

Desporto: ☐

Desenhos Animados: ☐

Passatempos: ☐

Filmes: ☐

Documentários: ☐ Outros: _____

43. Tens computador em casa? Sim: ☐ Não: ☐

44. Que actividades desenvolves? _____

Muito obrigada pela tua colaboração!

A aluna: Leopoldina Almeida